

SIMPÓSIO 57
PRÁTICAS INTERCULTURAIS DE ENSINO DE
PORTUGUÊS

COORDENADORES

Tânia Ferreira Rezende
(Universidade Federal de Goiás)

Shirley Eliany Rocha Mattos
(Universidade Estadual de Goiás)

INTERCULTURALIDADE, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: AS HISTÓRIAS DA PERSONAGEM MAFALDA

Rosane Salete SASSET¹
Salete BORINO²
Moisés José Rosa SOUZA³

RESUMO

A Língua Portuguesa é um instrumento de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, na medida em que discute interculturalmente temas diversos. Dessa forma, novas práticas metodológicas são indispensáveis para que o ensino e aprendizagem da língua materna seja proposto e aceito por professores e estudantes, ultrapassando obstáculos e preconceitos. Neste artigo, objetivou-se trabalhar o gênero textual Histórias em Quadrinhos/tiras, com alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a fim de refletir acerca da interculturalidade no ensino da Língua Portuguesa e suas implicações na leitura e na produção textual. No percurso metodológico, foram considerados os aspectos característicos do gênero textual em questão e sua relação com o ensino da língua materna. Foi dada ênfase às tiras da personagem Mafalda, cujas histórias analisadas apresentam uma visão bastante crítica da realidade e com um forte traço político que se mantém atual e possibilita a leitura de diversas temáticas pertinentes ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da interculturalidade. Autores como Candau (2009), Marcuschi (2011), Dantas (2012), Mendes (2011), Vergueiro (2009) entre outros, serviram como aportes para a fundamentação teórica da temática pesquisada. Como resultados, evidenciou-se que as tiras das Histórias em Quadrinhos podem ser bastante relevantes para o ensino e aprendizagem da língua materna, no tocante à leitura, à produção de textos e, ainda, na compreensão das questões interculturais, pois, tanto na expressão verbal quanto não-verbal da personagem Mafalda, encontram-se recordações, costumes, forma de pensar, sentir e agir em um contexto sociocultural determinado, que favorecem as práticas discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos/tiras; Leitura; Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; Interculturalidade.

1 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. rosane.sasset@ifro.edu.br

2 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. salete.borino@ifro.edu.br

3 IFRO – *Campus* Colorado do Oeste/RO/Brasil. moises.souza@ifro.edu.br

1. A funcionalidade da língua portuguesa e as ações de interação

A escrita não é um veículo para se chegar à essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências.

Mia Couto

A atividade mais complexa e trabalhosa desenvolvida pela escola refere-se à expressão escrita da criatividade, da imaginação, do pensamento e das opiniões. Fomentar ações para minimizar paulatinamente essa dificuldade deve ser intento de todos que estejam ligados à educação.

Com um conhecimento solidificado no registro do que se pensa, o ser humano pode proporcionar melhores condições de vida a si e aos que lhe são próximos, tornando-se livre e, sobretudo, parte integrante de um processo cultural e de aprimoramento em todas as áreas do conhecimento.

A escola, dentre as suas várias funções e importâncias, tem a de contribuir para a formação de cidadãos, possibilitando-os tornarem-se seres autônomos, críticos e conscientes do seu papel social. Para alcançar tal êxito, a formação precisa pautar-se na excelência ou pelo menos objetivá-la sempre. Quanto a essa questão, as disciplinas ligadas às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias têm papel preponderante, dentre elas a Língua Portuguesa, com todos seus matizes nos usos efetivos sociais, na perspectiva de compreensão e expressão dos mais variados assuntos e, ainda, na interação com aqueles que são próximos ou com os que com ela mantêm contato. A língua, neste sentido, é compreendida como *corpus* social, sob a ótica da funcionalidade a partir das ações de interação de seus usuários. A esse respeito Antunes (2009) esclarece:

Em primeiro lugar, a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (Antunes, 2009:35)

Compreender a língua como instância social, responsável pelo intercâmbio ininterrupto de trocas simbólicas e representacionais entre seus usuários, é tão urgente e necessário como usá-la competentemente no dia a dia, em seus vários

domínios e dimensões discursivas. Para compreender, o indivíduo precisa de dois domínios – o ouvir e o ler – e para expressar-se, lança mão de outros dois – o falar e o escrever. Este último talvez seja o que mais sofre resistência por parte da maioria. Então é imperativo fomentar ações que possam tornar a expressão escrita possível e, eminentemente, presente entre os que estão em formação, seja ela básica ou superior.

Mas essa questão torna-se um problema quando ouvimos de parte considerável da população (aqui se incluem pessoas dos mais diversos segmentos e, claro, alunos) que não sabe escrever ou tem muita dificuldade em expressar-se em língua escrita. Esse fato evidencia algumas questões que precisam, primeiramente, ser analisadas para, em seguida, serem gradativamente amenizadas ou resolvidas. Sabe-se que a leitura e a escrita são fundamentais para que o ser humano possa apropriar-se dos mais diversos conhecimentos que são inerentes às diferentes áreas que formam parte do nosso universo intelectual.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que se refere aos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, apontam para o ensino e aprendizagem da língua materna como sendo um processo em que a construção dos saberes constantes nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade ocorre de forma contínua e através de diferentes universos semióticos.

2. Gêneros textuais: o caminho a seguir no ensino da língua portuguesa

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) caberá a Língua Portuguesa servir como uma ferramenta de comunicação que possibilitará o acesso à informação como sendo um exercício da cidadania. Para isso, é necessário que sejam adotadas estratégias de ensino e aprendizagem que visem a oportunizar aos estudantes alternativas que lhes possibilitem o acesso aos diferentes saberes. Além disso, que consigam articulá-los como sendo conhecedores dos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção do mundo globalizado e encontrem-se conectados com as mais diversas formas de linguagem.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998) assinalam para que seja adotada uma abordagem do ensino da Língua Portuguesa voltada à exploração da diversidade textual que está acessível ao aluno através dos mais diferentes meios. Essa diversidade textual perpassa pela utilização dos gêneros textuais que apresentam grande relevância no ensino da leitura e das práticas discursivas.

A respeito dos gêneros textuais, Marcuschi (2011) se posiciona dizendo que

Existe uma grande variedade de gêneros e de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível, tal como seu comportamento crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social interativo, cognitivo, evitando a classificação, a postura e a estrutura (Marcuschi, 2011:19).

Assim, há um leque bastante significativo de gêneros de textos que estão à disposição dos docentes para que possam organizar suas práticas de leitura. Essa variedade proporciona condições de delinear estratégias de ação ancoradas na seleção de determinado gênero textual que conduza à realização de práticas discursivas, permitindo a discussão de temáticas e propiciando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa integrada com aspectos da interculturalidade.

Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas, as questões interculturais adquirem especial significado, uma vez que envolvem reflexões sobre a língua/linguagem, cultura/identidade, dentre tantos outros aspectos que devem ser considerados quando se pretende ensinar/aprender outra língua. Para Mendes (2011:140) a língua passa a desempenhar uma função intercultural quando “mais do que um objeto de ensino passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo no lugar da interação”.

É nessa perspectiva intercultural, com intuito de estreitar as relações entre as práticas discursivas e as práticas sociais que se pretende estimular a leitura e a produção textual considerando o gênero *tiras*, que veremos nos tópicos a seguir.

2.1 Histórias em quadrinhos: hipergênero que abrange o gênero *tiras*

As histórias em quadrinhos despontaram no final do século XIX, nos Estados Unidos, como comunicação em massa, entretanto foi a partir do final da Segunda Guerra Mundial que se tornaram mais populares. O surgimento, nas histórias em quadrinhos, de personagens distintos cativou leitores de todas as idades.

De acordo com Mendonça (2010:209)

é de fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montados através do recurso de quadrinização. Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs).

Diante disso, a utilização das histórias em quadrinhos nas atividades de leitura passou a ocupar um espaço cada vez maior dentro do universo escolar. E, de acordo com Vergueiro (2009:07), “sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular”. Contudo, há que se salientar que essas histórias foram conquistando esse espaço paulatinamente e compõem um hipergênero, um campo que abrange distintos gêneros independentes tais como os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e as mais diversas formas de escrita do gênero que apresentam atributos comuns, são narrativas com linguagem própria quadrinística – balões, onomatopeias, dentre outras, que permitem o leitor identificar que se trata de um texto que nos conduz a uma história em quadrinhos (Ramos, 2009).

Desta forma, as tiras são um gênero textual e, de acordo com o que diz Mendonça (2010:214) “são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)”.

Por conter nelas as linguagens verbal e não-verbal, auxiliam na consecução da motivação por parte do aluno. Essas duas linguagens representam dois textos distintos, porém harmônicos. No ato da leitura, o sujeito precisa dispor de artifícios interpretativos em que se levem em conta as duas linguagens e as duas formas de abordagem de um mesmo assunto. Sobre a questão, Akahoshi (2012:256), citando Orlandi (1992), afirma:

A interpretação do texto mão-verbal se efetiva por um efeito de sentidos que se instituem entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte [...], a partir das formações sociais em que se inscrevem tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.

Assim, as tiras podem ser empregadas no aprendizado da leitura e da escrita permitindo o desenvolvimento de inúmeras atividades, desde a análise e a interpretação até a produção dos mais variados textos que beneficiam o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. As temáticas exploradas por esses textos destacam críticas a respeito dos aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade globalizada; além disso, colocam em discussão questões da vida familiar, formas de viver em sociedade, costumes arraigados em cada comunidade, temas voltados à realidade escolar, aspectos culturais, dentre outros. Dessa forma, possibilita a formação de cidadãos críticos, autônomos e independentes inseridos em uma sociedade em constantes mudanças, que se utiliza da leitura como um mecanismo de reflexão do mundo globalizado.

3. Mafalda: um recurso de contestação

A personagem Mafalda é uma menina argentina de seis anos que, pelo seu discurso, apresenta-se como rebelde, questionando tudo à sua volta. O nome Mafalda também denomina a tira escrita e desenhada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, o popular Quino. Em suas incursões analíticas, contrapõe seu estado/perfil, pois o que se espera de uma garotinha de seis anos é comportamento infantil, de maneira a considerar as causas e as consequências dos acontecimentos, sempre numa visão humanística e crítica. Umberto Eco (1993:XVI), afirma que “Mafalda não é uma heroína. É uma anti-heroína. Não aparece para salvar as pessoas, aparece para criticar comportamentos e situações e pôr a sociedade em questionamento”.

Essa característica de Mafalda, ser uma criança, funciona como impeditivo de qualquer censura por parte do leitor. Este percebe nas palavras de Mafalda o humor crítico em relação à realidade sócio política do país de origem, mas não se constrange ou nega questão refletiva. Por que tudo isso? Porque é uma criança e carrega consigo uma imagem infantil que se mostra inofensiva. Se se tratasse de um adulto, seria recorrente que o leitor o considerasse como um ser político ideológico histórico, impedindo que suas incursões alcançassem reflexão e humor.

3.1 Mafalda: caminhos interculturais

*No tiene importancia lo que yo pienso de Mafalda.
Lo importante es lo que Mafalda piensa de mí.
Julio Cortázar*

Nas palavras de Julio Cortázar, percebe-se a dimensão que a personagem Mafalda, filha de uma típica família da classe média argentina da década de 1960, atingiu. Mafalda segue atual por falar das inquietudes diante da realidade social, política e econômica que marcam a sociedade globalizada. As reflexões que surgem nas tiras protagonizadas por Mafalda e sua turma ultrapassam as fronteiras geográficas e temporais, pois mesmo tendo sido produzidas nas décadas de 1960 e 1970 continuam a dialogar com o contexto atual e seguem percorrendo a imaginação de leitores oriundos de nações culturalmente diferentes. Nesse sentido, Candau (2014) pondera que se deve levar em consideração que

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como construtivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2014:28)

Assim, a interculturalidade nos permite considerar o diálogo, a interação e a transformação das relações sociais, em toda a diversidade cultural como uma atitude positiva e não de inferioridade deste ou daquele. Ainda, segundo Dantas (2012:17), “a interculturalidade só se produz quando um grupo começa a entender e a assumir o significado que as coisas e os objetos têm para os outros.”

Nas histórias de Mafalda, desenvolve-se um olhar com características bem distintas de fatos corriqueiros do cotidiano. Esse olhar transpõe a particularidade, a proximidade e o familiar e expressa o intercultural. O olhar crítico sobre situações cotidianas da família, do convívio em sociedade, e as situações sócio políticas faz com que o leitor se reconheça nessas relações, sinta-se envolvido e se reconheça nas atitudes da personagem independente da época, e do seu país de origem.

3.2 Mafalda na visão dos alunos do IFRO Campus Colorado do Oeste

Tira I



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 104

Na tira acima, a personagem Mafalda, diante de um globo representativo do mundo, faz um paralelo entre este reduzido e o mundo real. Os alunos, colocados na condição de analisadores do texto, expressaram suas opiniões nos seguintes discursos:

Mafalda faz uma crítica ao mundo em que vive, comparando-o a um desastre devido aos problemas sociais que ocorrem diariamente, deixando nosso mundo “feio”, o que não pode ser representado no globo terrestre, por isso o mundo reduzido é bonito. (L. R. e S. L.)

Mafalda questiona como o mundo real tem seus defeitos como guerras, fome e desigualdades sociais, comparando-o com um globo em miniatura que é bonito aparentemente. Mafalda, na verdade, contextualiza o período pós guerra, e sua fala demonstra a miséria humana. (E. S. G. e D. C. T. S.)

Mafalda critica o mundo real, aquele globo desenhado não retrata a natureza precária, cheia de fumaça, lixo, desmatamento, seca e fome. Ele é apenas um desenho com os continentes e os oceanos. (D. C. e T. F.)

As análises feitas pelos alunos, e isso é plenamente justificável pela pouca idade, são pouco profundas. Todos eles se pautaram em analisar apenas o superficial, o que está visível. Em nenhum dos discursos, colocaram-se como parte desse mundo, responsáveis pelo que há de bom ou ruim, ou, ainda, depois de reconhecidos os problemas, como agentes que devem promover as mudanças necessárias para tornar o mundo diferente do que é.

É imperativo reconhecer o papel que a escola tem nesse contexto. Esperar que o aluno por si só alcance uma dimensão interpretativa capaz de compreender profundamente causas e consequências dos fatos, sem intervenção exterior, é atitude pueril. As pontes que devem ser estabelecidas pela escola, mediadas pela língua,

precisam fomentar habilidades no aluno com vistas a transformar a visão simplória sobre as coisas para uma compreensão expandida do que há.

Tira II



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 184

O tema da tira acima explora a visão segundo a qual, se há problemas, é porque os governos não fazem nada. No texto verbal, há um trocadilho com o termo *nada*. No quadrinho II, *nada* representa uma negativa a uma suposta bagunça das crianças. No terceiro, *nada* é relativo a não-ação dos governantes. A mensagem é reforçada pela imagem do terceiro quadrinho, em que as crianças estão em posição de descanso em torno da mesa vazia.

Os alunos tiveram as seguintes compreensões:

As pessoas de modo geral pensam igual à tira, pois o governo, assim como Mafalda e seus amigos representaram, não faz absolutamente nada. (L. R. e S. L.)

Mafalda faz uma crítica em tom irônico, afirmando que não faria nada, ou seja, assim como o governo não faz nada para mudar a situação de corrupção em que o país se encontra. (E. S. G. e D. C. T. S.)

Mafalda fala sobre a atuação do governo que deixa a desejar em seus deveres com a sociedade. Essa é a atitude que nos faz compreender a ironia e a crítica da tira que relata a não-ação do governo. (G.F., J. V. S. D. e S. L.)

Ao considerar o conteúdo da tira e as análises dos alunos, é absolutamente compreensível o porquê das respostas. Elas certamente advêm da realidade social em que se encontra a maioria dos países latinoamericanos, dentre eles o Brasil. O *nada*, ou seja, o fazer nada dos governantes, é a causa dos problemas que vivemos cotidianamente. Percebe-se, pelas respostas, que consideram como causas da realidade a reles condição socioeconômica e a questão política, acentuada pela ingerência das autoridades.

Tira III



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 204

O tema da tira acima refere-se ao Capitalismo, ou antes, à exacerbada desigualdade perpetrada pela riqueza capitalista. Vê-se, também, a questão da valorização do padrão dos trabalhadores de países ricos em detrimento aos de países cuja situação econômica é desfavorável. Sobre a mensagem contida na tira, assim analisaram os alunos:

Susanita tem inveja porque seu país não é igual aos EUA, e o que ela deseja é que seu país seja capitalista como os americanos que compram carro, roupas e são bem vistos no mundo. Fica clara a desigualdade social entre as mesmas classes, mas em diferentes países, bem como a visão que os países em desenvolvimento têm dos mais capitalistas. (S. L. e L. V. R.)

No questionamento de Susanita, no último quadrinho, percebe-se que o capitalismo remete à desigualdade e à indiferença, o que condiciona a inveja dos desfavorecidos. (J. S.L e G.F.)

Mafalda mostra-se indignada com os questionamentos fúteis de Susanita, que vê a ascensão financeira como sendo favorável somente aos loiros, lindos e nascidos nos EUA. (W. S. e W. C.)

A realidade trazida pela tira evidencia algumas das facetas do Capitalismo, sistema econômico que visa, em tese, à produção de riquezas e à obtenção de lucro. A contradição reside no fato de essas riquezas serem mal repartidas o que, portanto, leva à desigualdade, não só financeira, mas, sobretudo, no estilo e padrão de vida dos trabalhadores.

Interessante notar que as análises dos alunos têm sensíveis pontos de contato. O que chama a atenção são as diferenças. Na primeira análise, perceberam certa inveja da personagem Susanita em relação aos padrões e perfis dos trabalhadores americanos do norte. Lá os trabalhadores podem comprar *carro, roupas e são bem vistos no mundo*, ao passo que, em seu país, o mesmo não acontece, surgindo daí, na visão dos alunos, a

desigualdade social. Neste mesmo turno, a segunda análise é afim à primeira. Os alunos também referem-se à questão da suposta inveja que Susanita nutre dos americanos. Os estudantes condicionam a inveja como consequência da desigualdade existente entre os trabalhadores de cá e os de lá, já que os de lá são *loiros, lindos e têm carro*.

Os alunos, na terceira análise, trazem-nos uma reflexão mais política, interessante e profunda. Surpreende-nos, positivamente, o fato de eles (alunos) reconhecerem, nas palavras de Mafalda, ao se mostrar *indignada com os questionamentos fúteis de Susanita*, a real leitura do conteúdo da tira. Enquanto Susanita percebe as diferenças entre os trabalhadores de lá e cá e sente inveja, Mafalda parece conseguir notar que o problema é mais sério: que as diferenças existentes independem do fato de os trabalhadores serem loiros, lindos e terem carro, mas são resultantes do sistema capitalista perverso, sentido em maior dimensão nos países latioamericanos, como a Argentina, país de origem das personagens. Pela terceira resposta, é evidente que os alunos também reconheceram que a questão é muito mais grave, complexa e é oriunda das facetas do Capitalismo.

Tira IV



Mafalda nesta tira sempre está avisando Felipe sobre sua lição e que seu tempo para fazê-la está se esgotando, ou seja, ela está criticando as pessoas por fazer as coisas de última hora, usando o termo idiosincrasia nacional para definir o indivíduo que sofre diferentemente os efeitos da mesma causa. (J. V. e S. L.)

Observando parece que diz respeito a tradições ou modelos de comportamentos negativos assimilados pela cultura nacional e, por isso, difundidos. Ao que parece, as pessoas não percebem ou não fazem questão de corrigir tais comportamentos; isso pode ser comparado ao típico jeitinho brasileiro. (M. K. P. e N. D.)

Na tira Mafalda demonstrou o defeito da nação em procrastinar os afazeres, como é representado por Felipe em deixar as tarefas escolares de última hora. (L. V. e E. G.)

As respostas dadas pelos alunos evidenciam uma das atitudes negativas do povo brasileiro. Todos eles fizeram referência, direta ou indiretamente, ao “jeitinho brasileiro”, ação necessária devido à postergação dos afazeres. O que se nota, por outro lado, em contraponto à necessidade de se recorrer a esse artifício, é a falta de disciplina para se realizar aquilo que é preciso. Essa tira de Mafalda, como quase todas as outras analisadas, desnuda características que precisam ser combatidas. Leva-nos, ainda, à reflexão, possibilitando uma conseqüente mudança de postura. O personagem Felipe pode muito bem representar o comportamento de muitos que, levados pelo desleixo em realizar tarefas importantes, pode comprometer o andamento de ações coletivas.

A situação tende a se tornar mais crítica quando algumas pessoas, sem os questionamentos necessários, consideram o “jeitinho brasileiro” como algo positivo. Muitas são incapazes de perceber a permissividade dessa ação. Isso pode ser compreendido, uma vez que esse comportamento parece fazer parte da cultura do brasileiro. Isso concorda com:

La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido: incluye una compleja combinación de factores, tales como auto identificación, sentido de pertinencia o exclusión, deseo de participar en actividades de grupo. (Paraquett, 2011:56 *apud* Martinez et all 2007:37)

Está aí, portanto, um desafio para a educação de hoje: mitigar paulatinamente esse conceito que tanto impede a busca pela sua excelência. Ensinar os alunos que não se deve recorrer a artifícios ilegítimos é condição necessária para que eles alcancem verdadeiramente sua autonomia cidadã. Para tanto, o professor tem papel preponderante. É imprescindível que favoreça em sala de aula discussões acerca do que é ou não legítimo numa sociedade que se quer evoluída.

Tira V



Lavado.1993. Toda Mafalda. p. 104

A tira em questão aborda um assunto muito sério e presente. A China de antes que “só fazia provérbios”, nas palavras de Mafalda, não existe mais. O que há é uma superpotência econômica que domina as linhas de produção mundial, fabricando tudo a baixo custo. Vamos às análises dos alunos:

Mafalda critica ironicamente o avanço mercantil alcançado pelos chineses no decorrer do tempo [...] hoje a China é uma das grandes potências econômicas mundiais e somos dependentes dos produtos produzidos por estes. (G. F. e W. M.)

Mafalda, como sempre, está fazendo críticas a determinado assunto da sociedade. Nesta tira ela demonstra a evolução dos chineses que ultimamente fazem absolutamente de tudo e abastecem o mundo, sendo que antigamente apenas faziam provérbios. (J. V. e S. L.)

Mafalda critica os chineses porque a China quebra a economia de outros países, pois antes quando faziam provérbios não afetavam os outros países economicamente. Agora que passaram a criar produtos de baixo preço, ocasionam a quebra financeira de outros países. (D. C. e R. S.)

Os alunos perceberam o poder atual dos chineses, mas, pelo menos nas análises, não há menção sobre como os chineses conseguem, em parte, mover a produção mundial. Não houve referência, em nenhuma das respostas, ao fato da mão de obra escrava ou semiescrava, sabida em todo o mundo.

Considerações Finais

Neste trabalho, os termos interculturalidade, leitura, compreensão e produção de textos, mediados pela Língua Portuguesa, estiveram em destaque. A língua tem este poder: o de promover, popularizar e integrar culturas. Por meio dela, a partir da leitura, percebe-se o mundo e, percebido, é possível ao leitor tornar-se produtor de discursos que, paulatinamente, vão formando novos conhecimentos individuais e coletivos.

Tudo isto, aqui, foi possível a partir das histórias em quadrinho e tiras criadas por Quino, sobretudo pelas interrogações, sempre bem-humoradas, mas críticas, de uma garotinha de seis anos, Mafalda. As perguntas dessa personagem sobre os mais variados assuntos não são respondidas por ela ou por qualquer outro personagem da série.

Certamente é aí que residem a relevância e a necessidade de se trabalhar em sala de aula com esse gênero textual. Outra característica que justifica esse trabalho é o fato de os assuntos abordados nas tiras nascerem no âmbito local e alcançarem uma dimensão muito maior, capaz de poder ser interpretados em outros países, outras culturas.

A experiência de trazer algumas tiras para a sala de aula, especificamente para os alunos do segundo ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Colorado do Oeste, localizado em plena Amazônia Ocidental, foi gratificante e necessária. Sem contar o fator motivador que o gênero em questão proporciona, a partir das respostas dos alunos pudemos perceber e mensurar a visão deles acerca de alguns temas como: O Capitalismo e suas consequências, o malfadado “Jeitinho Brasileiro”, os avanços dos países emergentes sobre os mercados, como é o caso da China, o comodismo e a inoperância dos governantes, as consequências inconsequentes da ação humana sobre o mundo, dentre outros.

Postos, inicialmente, na condição de leitores das tiras, os alunos foram levados, em seguida, a refletir sobre o conteúdo e as possibilidades de análise. Depois, em dupla, puderam expressar, de forma escrita, a visão sobre os assuntos abordados. Enquanto faziam as análises, iam debatendo com o colega sobre o que colocar na análise. Fato esse que, certamente, contribuiu exponencialmente para a formação crítica deles.

Pudemos, com este trabalho, perceber muitas questões. Uma delas é a urgente necessidade de promovermos em sala de aula atividades que envolvam leitura, reflexões sobre os mais variados assuntos, dentre eles os aspectos culturais que nos cercam e contribuem para a produção de discursos. Outra é o reconhecimento do fato de que, havendo um trabalho articulado, é possível alcançar resultados mais exitosos em sala de aula.

Na avaliação dos alunos, depois das atividades concluídas, o trabalho com as tiras serviu para expandirem a visão que tinham sobre alguns assuntos com os quais estão às voltas e que influenciam, positiva ou negativamente, a vida de todos. Para nós, professores, ficou a certeza de que é possível promover um ensino que leve os alunos, de fato, a uma formação cidadã. Um ensino que os possibilite serem sujeitos da própria história e não objetos dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akahoshi, Maryam Priscilla da Silva. 2012. Gênero textual tira em sala de aula. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, vol. 1, nº 2, p.254-271, jul./dez.

Antunes, Irlandé. 2009. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.

Candau, Vera Maria. 2014. Educação intercultural: entre afirmações e desafios; In: Moreira, Antonio Flavio; Candau, Vera Maria (org). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes.

Dantas, Sylvia Duarte (org.). 2012. *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Eco, Umberto. 1993. Mafalda ou a Recusa. In: Lavado, Joaquín Salvador. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2011. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, Acir Mário; Gaydeczka, Beatriz; Britto, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola.

Mendes, Edleise (org.). 2011. *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza. 2010. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ramos, Paulo. 2009. *Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?* Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

Vergueiro, Waldomiro. 2009. O uso das HQs no ensino. In: Barbosa, Alexandre; Ramos, Paulo; Vilela, Túlio; Rama, Angela; Vergueiro, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: AS DIFERENÇAS CULTURAIS COMO PROMOTORAS DA INTERAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Pedro Henrique Andrade de FARIA⁴
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO⁵

RESUMO

As diferenças culturais no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) estão presentes desde as primeiras práticas de ensino dessa modalidade da língua aqui no Brasil. O ensino de PLE começou, no Brasil, com os padres jesuítas e suas missões de colonização e expansão do catolicismo. Nesse momento, a língua era ensinada aos índios e a alguns escravos negros que eram trazidos de países africanos para cá. Hoje, o ensino de PLE, no Brasil, está relacionado, principalmente, a adultos que se encontram no país em situação de trabalho, estudo ou refúgio. Fora do Brasil, o ensino de PLE ganha destaque devido ao crescimento econômico do país e a divulgação de sua cultura. Desse modo, atentos aos novos contextos de ensino de PLE, apresentaremos, nesta comunicação, parte dos resultados de um estudo de mestrado (FARIA, 2015) que trata das relações interculturais presentes em sala de aula de Português como Língua Estrangeira, de adultos que se encontram, na Universidade Federal de Goiás, em situação de intercâmbio acadêmico. Através da teoria sociocultural, proposta por Vigotski, e dos estudos sobre o ensino intercultural, feitos por Kramsch (1998), Kachru (2008), Risager (2010), entre outros, desenvolvemos uma pesquisa em que verificamos como aspectos culturais de diferentes aprendizes auxiliam e promovem a interação e a aprendizagem nas aulas de PLE. Por meio de observação das aulas, notamos que aprendizes de diferentes culturas possuem elementos culturais semelhantes, mas, principalmente, elementos culturais distintos que auxiliam na negociação de significados da língua estrangeira que estão aprendendo, levando-os à troca de experiências culturais, em que explicam, compreendem e valorizam as diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua estrangeira; Ensino intercultural; Interação.

4 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua B, Qd. 07 Lt.04, Setor Campinas, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.523-020. E-mail: phandradefaria@gmail.com

5 UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua 8, no. 680, Ed. Kennedy, apt. 1201, Setor Central, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.013-030. E-mail: fquaresma@terra.com.br

1. Introdução

A literatura sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos mostra que o ensino dessa língua não é algo recente. No Brasil, iniciou-se com a vinda dos padres jesuítas portugueses que, além de ensinarem a doutrina católica, ensinavam a língua da coroa portuguesa aos indígenas que já viviam aqui. Contudo, só a partir de 1990, pesquisas começaram a ser apresentadas nas universidades brasileiras sobre o ensino de PLE (Almeida Filho, 2011; Kunzendorff, 1997).

No Brasil, o ensino de PLE tem, como principal público, adultos que estão no país em situação de negócios, de estudos ou de refúgio. A atual expansão comercial e econômica do país fez com que a nossa língua fosse projetada no campo dos negócios, deixando de ser a língua de Portugal e de países por ele colonizados, passando a ser a língua de um grande expoente econômico. Contudo, estudos apontam que a aprendizagem de PLE limita-se à estada do estrangeiro aqui no Brasil e que, em pouquíssimos casos, a língua é estudada de forma aprofundada. Segundo Kunzendorff (1997), os aprendizes de PLE no Brasil estão interessados em aprender variantes específicas da língua, que atendam às necessidades da sua estada no país.

Almeida Filho (2011) afirma que é crescente o número de estudos sobre o ensino de PLE, com o aparecimento de núcleos de pesquisa específicos, o oferecimento de especialização, o aumento no número de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Contudo, o autor afirma que, no ensino escolar básico, a oferta da disciplina passa por um enfraquecimento (mesmo em zonas fronteiriças), e o ensino ainda está sob a influência da cultura gramaticalista brasileira. Almeida Filho (2011), desse modo, nos chama a atenção para a necessidade de pesquisas na área de PLE que redefinam o ensino do idioma e apresentem novas perspectivas a partir de observações de práticas escolares dos diversos contextos espalhados pelo país.

Barbosa e São Bernardo (2014), por exemplo, nos mostram a necessidade de se estudar PLE em situações de acolhimento e de inclusão social, de forma a observar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes em situações de refúgio político, levando-se em consideração a necessidade deles. As autoras defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2) deve estar atrelada à competência comunicativa, de modo a permitir que o aprendiz desenvolva a capacidade de interagir e de circular nos mais variados contextos utilizando a língua estrangeira.

Desse modo, entendemos a importância da interação e das trocas interculturais vivenciadas pelos aprendizes intercambistas de PLE em ambientes formais de aprendizagem de PLE. Sendo assim, este estudo tem por objetivo explorar as trocas interculturais ocorridas durante o processo de aquisição de PLE, por meio das interações ocorridas em sala de aula. Adiante, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nosso estudo.

2. Fundamentação teórica

Para a realização deste estudo e a interpretação dos dados, baseamo-nos nas teorias sobre interculturalidade, bem como na teoria sociocultural. A teoria sociocultural surge a partir dos estudos de Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores e aborda questões relativas ao desenvolvimento da inteligência do ser humano com base nas relações deste com o meio social. O autor destacou questões relativas ao surgimento das funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem e a mediação simbólica e, entre tantos outros, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem em ambiente natural e escolar, postulando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Oliveira, 2000; Rego, 2011; Santana, 2010).

Vigotski (2007) considera que o desenvolvimento acontece através das relações estabelecidas pelos indivíduos. A teoria vigotskiana nos mostra que nem todas as características dos seres humanos são inatas, mas vão sendo adquiridas e construídas, ao longo do seu desenvolvimento histórico, através das relações interpessoais às quais a criança e, posteriormente, o adulto são expostos (Vigotski, 2007).

Sendo assim, para Vigotski (2007), a constituição do ser humano é mediada por instrumentos (ferramentas) ou símbolos, como a língua. O autor pontua que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado à linguagem, e ambos estão ligados a fatores culturais e sociais. Segundo essa concepção, o indivíduo carrega, nos primeiros meses de vida, uma história característica de sua espécie, e o contato dele com o meio social e cultural, em que está inserido, o faz desenvolver-se, saindo do plano inicial biológico, para se integrar a um campo sociocultural.

⁶ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

Nesse sentido, é interessante que entendamos o conceito de mediação proposto pela teoria sociocultural. Quando vamos realizar determinada tarefa, fazemos por meio de um estímulo que nos motiva em busca de um resultado. O contato entre estímulo e resultado pode ocorrer de forma direta ou pode ocorrer de forma mediada, ou seja, por meio da “intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (Oliveira, 1997:26, grifos da autora). Nesse sentido, a mediação é entendida como o processo de intervenção que busca facilitar a realização de uma tarefa, tornando-se o terceiro elemento na relação existente entre estímulo e resposta, formando, assim, um novo processo. Segundo Vigotski (2007:34), “nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos”.

A mediação simbólica, por sua vez, ocorre através do uso da linguagem, com a utilização de signos ou símbolos. Segundo Vigotski (2007:34), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. O uso de signos faz com que os seres humanos controlem suas ações psicológicas internas, atuando, assim, em processos psicológicos e não em ações concretas, como é o caso dos instrumentos (Lantolf, 2011; Oliveira, 1997).

Uma das principais formas de mediação simbólica são os processos de significação. É através deles que o sujeito relaciona-se com o mundo, possibilitando, assim, o desenvolvimento do sujeito e do contexto de que faz parte (Lantolf; Appel, 1994). Os processos de significação são caracterizados pela relação constituída entre sujeito e contexto social, sendo essa relação estabelecida através da linguagem, caracterizando, portanto, a natureza relacional do indivíduo (Santana, 2010). Segundo Vigotski (2007), a linguagem é o principal elemento responsável pela mediação entre a realidade interna e a realidade externa do indivíduo.

Na teoria sociocultural, para que o desenvolvimento aconteça, é necessário que a criança esteja engajada em tarefas interativas, em que um adulto ou parceiro mais capaz atua como mediador entre o desenvolvimento real e potencial, atuando, dessa forma, na ZDP da criança. É por meio da interação com o outro e com o ambiente em que está inserido que a criança recebe informações necessárias para ativar mecanismos internos e se desenvolver. Segundo Vigotski (2007:100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida

intelectual daqueles que as cercam”. Sendo assim, nessa vertente, são valorizados os aspectos sociais que influenciam no desenvolvimento da criança através da interação.

Em sala de aula de LE/L2, as interações estabelecidas entre os aprendizes e entre aprendizes e o professor tomam especial relevância, visto que é a partir da interação verbal que o aprendiz começa a perceber e a internalizar a língua em aquisição (Ellis, 1994). É através da participação em situações comunicativas, por meio da interação verbal (com o recebimento de *input* compreensível e a produção de *output*), que o aprendiz começa a adquirir estruturas sintáticas necessárias para o desenvolvimento na LE/L2 (Ellis, 1994).

Antón e DiCamilla (1999) apontam que a interação, através do discurso colaborativo em sala de aula de LE/L2, auxilia os aprendizes na solução de questões acerca da língua-alvo. É interessante notar, ainda, que os autores apontam que interações discursivas na língua materna (L1) dos aprendizes também são responsáveis pelo desenvolvimento na LE/L2, visto que, por meio da L1, os aprendizes mantêm-se no objetivo de desenvolvimento e na solução de problemas durante a aprendizagem da LE/L2 (Antón; DiCamilla, 1999).

Pica (1987, 1991, 2000) ressalta que, durante a interação na aprendizagem de uma LE/L2, os aprendizes criam oportunidades para que ocorra a negociação de significados. Segundo a autora, nas negociações de significados os interlocutores reorganizam sua estrutura interna a fim de que a mensagem seja compreendida por ambos. Desse modo, durante a interação, a mensagem é reorganizada pelos interlocutores com o objetivo de superar falhas na comunicação (Oliver, 1998).

A cultura também deve ser destacada, visto que, segundo a teoria sociocultural, o ser humano se desenvolve através das práticas sociais, que envolvem, também, a cultura do indivíduo. Segundo Rees (2002), quando aprendemos uma LE/L2 e sua cultura, estamos entrando em contato com uma nova forma de padronizar e interpretar o mundo. Desse modo, é importante que entendamos como a relação entre língua e cultura é estabelecida, na tentativa de garantir um ensino/aprendizagem intercultural.

Kachru (2008) afirma que a interpretação que cada indivíduo fará da cultura estrangeira irá depender de aspectos linguísticos, ou seja, da língua, e de como cada um significa as coisas conforme o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a autora afirma que o contexto são situações e/ou eventos de fala, em um determinado cenário (físico e psicológico), em um certo ambiente, com objetivo e participantes específicos, envolvendo normas e formas de fala. Sendo assim, Kachru (2008) nos diz que as

interpretações irão variar de acordo com os contextos, e, obviamente, com os aspectos envolvidos. Mesmo que as pessoas estejam usando um mesmo idioma, elas produzem interpretações e significados diferentes. Para a autora, isso é ainda mais evidente em um contexto em que existe contato entre pessoas de diferentes origens linguísticas. Em suas palavras,

[é] igualmente, se não mais complicado, quando pessoas de diferentes origens linguísticas e socioculturais de diferentes áreas do mundo interagem uns com os outros. Elas podem compartilhar o meio, o idioma, mas usam esse meio para expressar significados que dependem de suas experiências que podem ou não ser por seus interlocutores (B. Kachru 1998; 2003). Para entender os significados, é preciso levar em conta os contextos socioculturais em que a língua é utilizada. O que se entende pelo contexto sociocultural, no entanto, nem sempre é claro, e precisa ser definido explicitamente. (Kachru, 2008:312).

Percebemos, desse modo, que as situações de ensino/aprendizagem de uma LE/L2 colocam o indivíduo em processos significativos, nos quais as interpretações e percepções vão sendo constituídas socialmente e negociadas através da interação entre os sujeitos (Contin, 2009). Desse modo, a cultura, assim como a língua, é responsável por oferecer aos aprendizes experiências subjetivas com representações simbólicas que os orientem nas relações sociais (Mendes, 2009).

Nessa perspectiva, é preciso entendermos o que seria a cultura em uma perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem de LE/L2. Cultura, neste estudo, é entendida com base no conceito de Loveday (1981, citado por Corbett, 2003), ou seja, uma série de normas implícitas e convenções de uma sociedade e seu *ethos* (costumes de um povo), historicamente transmitidos. Kramsch (1998), em seu estudo sobre a relação entre cultura e língua, afirma que “cultura pode ser entendida como um produto de comunidades discursivas, social e historicamente situadas, que são, em grande medida, as comunidades imaginadas, criadas e moldadas pela linguagem”. Figueredo (2007:19) corrobora essa ideia e afirma que cultura diz respeito

[a] um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo adquiridos pelo indivíduo por meio de suas interações sociais. Sua forma de compreender e interpretar a realidade que o cerca o torna único e, ao mesmo tempo, parte integrante de um coletivo que pode compartilhar com ele alguns desses valores e conhecimentos e construir, continuamente, novas perspectivas de pensamento.

Sendo assim, em nosso estudo, consideramos cultura como o conjunto de normas, crenças, concepções e costumes historicamente adquiridos, construídos e transmitidos por sujeitos em interação dentro de uma determinada comunidade discursiva. Nesse sentido, entendemos que as normas, crenças, práticas e a língua de um povo não são estáticas, mas estão sempre em processo de (re)negociação, sendo a língua um meio de negociação, construção e manutenção de identidades. Nessa perspectiva, Kramsch (1993) afirma que o uso de uma língua não pode ser desassociado de aspectos culturais, visto que a língua é a principal forma de interação e de (re)negociação e de construção de significados.

3. O estudo

Este estudo, de base qualitativa foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 com alunos intercambistas da Universidade Federal de Goiás. Ao todo, participaram 16 aprendizes e a professora⁷ da turma de PLE. Todos os alunos estavam no Brasil em situação de intercambio e o tempo de estada no país variaria de 04 meses a 04 anos (de acordo com o convênio entre a UFG e a instituição de origem dos aprendizes).

Nosso estudo caracteriza-se, também, como um estudo de caso, pois se trata de uma investigação detalhada de acontecimentos específicos em um contexto específico (Bogdan; Biklen, 2010). Desse modo, trabalhamos com uma problemática central, com um pequeno número de participantes, em um contexto bem delimitado. Durante todo nosso estudo, buscamos identificar a contribuição dos elementos culturais para as trocas de significados.

Para a geração dos nossos dados, gravamos as aulas de PLE em áudio e em vídeo durante os meses de abril de 2014 a julho de 2014. Para este estudo, utilizamos apenas quatro aulas. Foram escolhidas as aulas em que correu maior número de interação entre os participantes.

⁷ Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos para os aprendizes.

4. Análise e discussão dos dados

Como discutido no início deste texto, a teoria sociocultural destaca a importância da interação e das trocas de significados para o desenvolvimento humano (Lantolf; Appel, 1994; Vigotski, 2007, 2009). Sendo assim, através das interações os sujeitos se comunicam e trocam informações referentes à LE/L2, como aponta Ellis (1994).

Nosso foco recai nos processos de negociação de significados, que são motivados por fatores culturais da LE/L2 ou por questões linguísticas específicas do português brasileiro. Desse modo, mostraremos momentos em que as negociações de significados recaem ou são motivadas por algum aspecto da cultura da LE/L2 e/ou da cultura da L1 dos aprendizes. É importante destacar, aqui, que, em nossa análise, consideraremos a relação entre língua e cultura em seu nível diferencial específico, como proposto por Risager (2006), pois à medida que a professora Ana estabelece a relação entre língua e cultura, ela trata de contextos culturais específicos do Brasil e de situações linguísticas específicas do português brasileiro e, em muitos casos, de situações específicas da cultura goiana e do português brasileiro falado no estado de Goiás.

Vejamos o recorte a seguir, em que os participantes conversam sobre uma brincadeira que é considerada, pela professora, como molecagem, mas que, por eles, é considerada uma brincadeira de criança.

- [01] Zé Roberto: E também tem, como se chama a brincadeira que você vai nos bairros e sai tocando nas portas?
Professora Ana: Ah... isso não é brincadeira não//
Alejandra: Ah... isso também. Muito bom!
Professora Ana: Isso é brincadeira, gente?
Zé Roberto: Pra gente é//
Alejandra: Muito bom, muito bom.
Professora Ana: Isso a gente chama aqui de molecagem, isso não é brincadeira, isso é molecagem, porque tocar a campainha e sair correndo é molecagem.
Zé Roberto: Molecagem.
Professora Ana: Molecagem, porque são as crianças, que a gente chama de moleques. Os meninos, as meninas são moleques e eles fazem molecagem, que são aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém e tipo, tocar a campainha da pessoa e perna pra que te quero e se manda. Isso é molecagem.

(Aula do dia 13/05/2014)

Nesse exemplo, notamos que Zé Roberto descreve a brincadeira de criança que praticava, iniciando, assim, a negociação do significado através da produção de *input*

compreensível, que busca fazer com que os interlocutores se entendam mutuamente (Pica, 1987, 1991, 2000). Logo em seguida, notamos o entendimento da professora e de Alejandra acerca da ação. Nesse momento, a professora começa a mostrar que o que ele estava descrevendo não é considerado uma brincadeira aqui no Brasil. Observamos que, nesse momento, a negociação de significados e de cultura se faz bastante clara. A professora começa a mostrar para os aprendizes a diferença existente entre o que realmente é uma brincadeira e o que é molecagem aqui no Brasil ao se referir à molecagem como “aquelas coisas que não machucam, não ofendem a ninguém”. Assim, percebemos, aqui, uma abordagem diferencial específica do português brasileiro, visto que a professora Ana trata de aspecto cultural específico do Brasil.

Observemos outro exemplo em que os aprendizes e a professora Ana estão conversando sobre o dia dos namorados aqui no Brasil e em seus países.

- [02] Rox: Eu tenho uma dúvida. Também aqui... No México, nós também temos o mesmo dia (para Dia dos namorados e dia dos amigos), o dia 14 de dezembro. A comemoração é única. Se você tem namorado não importa (risos), porque você tem muitos amigos. Mas, também, aqui é a mesma coisa? Tem o mesmo dia para o dia para amizade e namorado... amizade e amigos?
- Professora Ana: Não, não... Gente, eu não estou conseguindo entender vocês. Vocês estão falando todos ao mesmo tempo e eu não estou conseguindo entender quem está falando o quê (risos). ‘Perai’, vamos organizar essa coisa aqui (risos).
- Danilo: Nós estamos falando do dia da... da... comemoração, também. Na Colômbia, em setembro e... junho, né? Amizade e amor.
- Professora Ana: Mas, também, tem o dia dos namorados?
- Colombina: Não, não. Só aquele//
- Danilo: Só uma coisa//
- Colombina: Só em aquele dia para, dia para comemorar o amor e a amizade.
- Danilo: No meu país, também é diferente. Só temos o dia 14 de ‘feverero’... fevereiro, que é o dia do amor e da amizade.
- Professora Ana: 14 de fevereiro? Amor e amizade...
- Rox: Que é San Valentin.
- Colombina: Isso, São Valentim.
- Oli: Na Argentina, temos dias diferenciados para namorados, que é 14 de fevereiro e dia 20 de julho dia dos amigos.
- Zé Roberto: Isso.
- Nanau: Nós não comemoramos dia do amigo na França.
- Alejandra: Nem na Argentina (risos). Nós só temos essa data.
- (Aula do dia 24/04/2014)

Nesse exemplo, as trocas culturais são motivadas pelos diferentes dias na comemoração do dia dos namorados e pelo questionamento se tal data é comemorada junto com o dia dos amigos aqui no Brasil. Desse modo, a negociação, aqui, não recai sobre algum termo em português brasileiro, como no recorte anterior, mas, sim, sobre os diferentes aspectos culturais. A interação se inicia quando Rox pergunta se, no Brasil,

comemoram junto o dia dos namorados e o dia dos amigos, como é comum em alguns países latino-americanos. A professora responde ao questionamento feito pela aprendiz e permite que os aprendizes continuem a discussão, que estava sendo feita em paralelo ao questionamento de Rox, sobre as diferentes datas na comemoração do dia dos namorados e do dia dos amigos. A professora Ana mostra-se interessada em discutir as diferentes culturas existentes em sala de aula e cria condições para que os aprendizes engajem-se em situações interativas com trocas culturais e negociações de significado (Pica, 1987, 1991, 2000). Devemos enfatizar que esse ambiente interativo, que contempla questões linguísticas e culturais, deve prevalecer em um ensino intercultural de LE/L2, como aponta Corbett (2003).

À medida que os aprendizes avançam em sua discussão sobre as diferentes datas e formas do tópico cultural discutido, eles vão construindo interpretações sobre a diferença existente entre a sua cultura, a cultura do colega de sala e a cultura da LE. Percebemos, com isso, que, quando os tópicos interculturais são discutidos em sala de aula, eles contribuem para a formação de um ambiente interativo, em que prevalecem as trocas e formação de significados, além de contribuírem para o desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à sua capacidade de estabelecer relações e identificar as diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro na aprendizagem de uma LE/L2, como também mostram os estudos de Corbett (2003), Figueiredo (2010), Kachru (2008) e Risager (2010).

Durante a troca de elementos culturais, notamos que, nos países de origem dos participantes, a comemoração do dia dos namorados é algo presente, o que reforça o que Risager (2006) chamou de fluxos culturais globais, que seriam as transições culturais e linguísticas feitas por diferentes povos (falantes da mesma língua ou de línguas diferentes) que entram em contato. Contudo, mesmo em se tratando de algo global, observamos que as diferenças culturais entre os países foram ressaltadas pelos participantes de nossa pesquisa, o que comprova tratar-se do nível diferencial específico para a relação entre língua e cultura, visto que aspectos culturais e linguísticos específicos são objetos de discussão nas aulas.

No próximo recorte, observamos a discussão intercultural sobre brincadeira de crianças em que a professora Ana e Leo discutem sobre o que seria uma brincadeira de criança aqui no Brasil.

- [03] Leo: Sim, mas essa não é uma brincadeira de niño, meninos, é um evento cultural.
- Professora Ana: Mas isso é da Espanha, a Tomatina? É?
- Leo: Sim.
- Professora Ana: Ah...mas se vocês morassem aqui no Brasil vocês não iriam atirar tomates não, pelo preço que custa o tomate (risos).
- Leo: Mas você quer decir que isto é uma brincadeira de criança?
- Professora Ana: É...
- Leo: Então, tudo aqui é uma brincadeira?
- Professora Ana: É... (risos) aqui no Brasil tudo é uma brincadeira. A vida é uma brincadeira no Brasil (risos). Mas nós estamos falando, na verdade, sobre brincadeiras de criança.
- Leo: Para crianças... no. Nada de diferente.
- Professora Ana: Nada?
- Leo: E também tem, não sei como se diz, na verdade. Unos discos... discos? Muito Finos e a criança e... deve tentar golpear o disco e voltar... virar os discos.
- Professora Ana: Ah... nós temos uma brincadeira aqui assim com figurinhas. Por exemplo, agora na Copa nós temos as figurinhas dos jogadores dos times, e nós tínhamos uma brincadeira que você pega a face dos jogadores e coloca assim (faz gesto com a mão de colocar a figurinha com a face do jogados para baixo) e você tem que bater e virar as figurinhas. Quantas você conseguir virar são suas, né? Aqui nós chamamos essa brincadeira de bafo.
- (Aula do dia 13/05/2014)

O recorte 03 nos mostra que Leo levantou questões sobre a diferença de conceitos entre o que é considerado brincadeira aqui no Brasil e o que é uma brincadeira em seu país. Isso porque, em discussão anterior, a professora Ana considerou o festival espanhol “Tomatina” uma brincadeira. Quando a professora constrói essa interpretação pessoal, que é influenciada por vivências pessoais, ela faz com que Leo sinta dúvidas sobre o que seria uma brincadeira no Brasil, pois ele não considera o festival uma brincadeira, mostrando que fatores culturais e pessoais influenciam a interpretação de elementos linguísticos, como aponta Kachru (2008).

É possível, ainda, perceber, por meio dos nossos dados, que o fato de os aprendizes estarem aprendendo a LE em contexto de imersão faz com eles tragam elementos culturais específicos da cultura brasileira e da variante do português brasileiro falado aqui, que colabora para o aumento das trocas de significado. No recorte a seguir, os participantes discutem sobre as filas aqui no Brasil e sobre algumas expressões populares presentes no português brasileiro.

- [04] Professora Ana: E o que mais? Como será a vida em 2050?
- Alejandra: Vamos ter que fazer mais fila. Fila!? É fila como se fala?
- Leo: Sí, fila (risos).
- Alejandra: Fila.
- Professora Ana: Fila? De ficar um atrás do outro?
- Alejandra: Sim. Aham, porque teremos muitas pessoas.

- Professora Ana: Ah, sim, teremos muitas filas. Teremos muitas pessoas em filas para fazer as coisas. Mas a gente já não tem filas agora?
- Alejandra: Sim, mas nós temos menos que aqui (risos).
- Professora Ana: Menos que aqui, né?
- Zé Roberto: Aqui tem mais fila que pessoas (risos).
- Alejandra: Sí, aqui tem muita fila (risos).
- Professora Ana: Aqui no Brasil as pessoas costumam dizer que o brasileiro não pode ver uma fila que ele entra nela. Não precisa nem saber de quê (risos). A gente é tão acostumado a fazer fila que a gente entra na fila.
- Leo: Em toda parte se acha.
- Professora Ana: Sim... e tem até uma expressãozinha com a fila (risos). Quando você termina seu namoro com alguém e arruma outra pessoa aí falam “Ah, você terminou com ele? Por quê?”. Aí, vocês podem falar “A fila anda” (pausa para escrever a expressão na lousa). Ou seja, as coisas têm de mudar, não dá pra ficar parado no mesmo lugar, né. Se não tá ok a gente muda as coisas. Aí, fala que “a fila anda”.
- Leo: Ah, eu...eu já escutei, também, muitas vezes... vezes..., as pessoas falando “Sei lá”.
- Professora Ana: Sei lá?
- Leo: Sim. Sei lá.
- Professora Ana: Sei lá! (escreve a expressão na lousa). Assim?
- Leo: Sí... sim.
- Professora Ana: É a mesma coisa que “eu não sei”. Eu não sei, é isso.
- (Aula do dia 15/04/2014)

Nesse exemplo, dois pontos específicos da cultura brasileira são tratados pelos aprendizes: a questão das filas e a expressão “sei lá”. Observamos que esses dois pontos não foram previstos pela professora Ana e que são provenientes da imersão dos aprendizes na cultura da LE, visto que Zé Roberto, Alejandra e Leo afirmam ter entrado em contato com esses elementos culturais na cidade em que fazem intercâmbio, como podemos observar nas falas “Sim, mas nós temos menos que aqui”, “Aqui tem mais fila que pessoas” e “Ah, eu... eu já escutei, também, muitas vezes... vezes, as pessoas falando ‘Sei lá’”. Tais questionamentos, segundo Almeida Filho (1992), são importantes, pois servem de ponte para abordagens culturais específicas que só aparecem em contextos comunicativos de ensino de LE/L2 e permitem que o professor oriente o ensino da LE/L2 naquilo que realmente faz sentido para o aprendiz.

Através das situações de estranhamento relatadas pelos aprendizes no exemplo anterior, percebemos que o ensino comunicativo intercultural de uma LE/L2 não se centra em trocas significativas de elementos genéricos, hipotéticos e superficiais da língua, mas tem sua atuação em situações pragmáticas vivenciadas pelos aprendizes, em que questões variadas de uso são abordadas de modo a atender às necessidades reais de uso que o aluno possui. O aprendiz, portanto, é visto como elemento ativo, pois se torna fonte riquíssima para discussões interculturais por trazer fatores de estranhamento

vivenciados em contexto de imersão da LE/L2, o que corrobora os estudos de Almeida Filho (1992).

A busca dos aprendizes pelo entendimento de hábitos culturais e de expressões típicas da cultura brasileira age como elemento motivador para que a professora Ana faça esclarecimentos sobre os pontos específicos e traga novos elementos culturais, como a expressão “a fila anda” e “sei lá”. Isso nos mostra que os assuntos trazidos pelos aprendizes e debatidos em sala de aula são a força motriz para as trocas significativas interculturais e para a relação diferencial específica entre língua e cultura.

Durante as interações, os elementos específicos da cultura brasileira fizeram com que a professora Ana abordasse questões ligadas ao uso específico ou apropriado de diferentes palavras ou expressões para diferentes situações do dia a dia, palavras ou expressões usadas de forma diferente, dependendo da região do Brasil. No exemplo a seguir, mostramos um momento em que a professora faz essa distinção, mas não partindo do português brasileiro, mas, sim, da própria língua dos aprendizes.

- [05] Professora Ana: O que vocês acham que causa essas diferenças dentro de um mesmo país? Essas diferenças linguísticas de sotaque, de vocabulário, o que vocês acham?
- Nina: Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários, aos povos indígenas que habitavam ali antes. Então, por exemplo, na região do Zé Roberto, a influência do guarani é muito forte//
- Zé Roberto: Se mistura espanhol com guarani quando se fala//
- Nina: Aham, tem vocábulos, tem sotaque, entonação. O norte já é diferente, a influência é do quechua e assim por diante. Isso é bem marcante, marca muito as diferenças.
- Danilo: E, também, tem a diferença por conta da migração. Por pessoas da Europa, como no sul do Brasil que tem isso. Tem sotaques diferentes, palavras diferentes, tem... [abandono de mensagem].
- Paulinha: Sim. E também há, além do sotaque, a influência europeia está na forma de falar. Na minha família, as pessoas falam gritando, assim, pronúncia muito forte. Tem//
- Professora Ana: Essa mistura.
- Paulinha: Sí, é bem misturado.
- Professora Ana: Então, uma questão é esse contato com outros povos, né?
- Rox: Por exemplo, no México nós temos essa mesma situação que na Argentina. No sul do México, nós temos mais contato com a cultura e com os povos indígenas que eles misturam o espanhol com outras línguas indígenas e formam dialectos. Já, no norte, eles falam que eles são muito cauchos... cauchos. É assim que se fala?
- Riton: Gaúchos?
- Rox: Acho que não...
- Professora Ana: São gaúchos?.
- Oli: Acho que são pessoas do campo.
- Professora Ana: As pessoas do campo?
- Rox: Aham. Então eles//
- Professora Ana: Gaúcho tá mais pra outra coisa. (risos)
- Rox: O que é?

- Professora Ana: Gaúcho? São as pessoas que moram no Rio Grande do Sul, que nasceram no Rio Grande do Sul.
- Rox: Mas também eu acho que é pela influência da França, no norte do México, Estados Unidos e... acho que só.
- Joey: Alemanha também?
- Rox: Não, acho que Alemanha não.
- Oli: Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia, também, e talvez da profissão das personas. Por exemplo, os trabalhadores da fazenda e do campo tem da cidade e do campo. Tem diferenças do campo e da cidade. Isso, também, reflete muito dos imigrantes europeus. São os espanhóis, italianos, franceses. Tem muita influência deles.
- Professora Ana: É, aqui no Brasil nós também temos isso. Existem palavras que são usadas por determinados grupos e que não podem ser usadas em outros. Por exemplo, os jovens falam a palavra 'vei' para chamarem uns aos outros, né? Mas com pessoas mais velhas, isso não pode ser usado, isso é errado. Tem a questão de diferentes palavras, como a mexerica que eu comentei com vocês no início da aula, né? E... então, tudo isso faz parte das diferenças linguísticas, dos diferentes falares.

(Aula do dia 20/05/2014)

Nesse recorte, a professora Ana chama a atenção dos alunos para as diferenças linguísticas presentes nas línguas de um modo geral. Sua fala nos faz refletir sobre como devemos promover o processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2 que leve em consideração elementos específicos de uso das línguas, como palavras, expressões ou estruturas sintáticas de modo a permitir que o aprendiz tenha a capacidade de adequar a sua fala na LE/L2 nos diferentes contextos em que a língua é utilizada.

Os aprendizes, no exemplo anterior, trouxeram questões relativas ao espanhol, que é a L1 da maioria deles, e começaram a discorrer sobre as diferenças da língua em seus países: “Na Argentina, por exemplo, é muito marcado, assim, as diferenças regionais com respeito aos povos originários”; “E, também, tem a diferença por conta da migração”; “Por exemplo, no México, nós temos essa mesma situação que na Argentina”; “Na Argentina, também, depende muito das relações entre as pessoas, da geografia”.

É interessante observar que os aprendizes chegaram a conclusões sobre as diferenças de forma autônoma, sem que a professora trouxesse informações específicas do espanhol. Dessa forma a professora deixou que os alunos discutissem a temática e, ao final da interação, trouxe informações sobre o português brasileiro. Essa atitude mostra que a professora Ana se mostra sensível às diferenças culturais, como proposto por Corbett (2003), proporcionando um ambiente motivador, entendendo que a cultura da LE/L2 e a cultura dos aprendizes apresentam interpretações distintas para um mesmo fenômeno. Desse modo, o que acontece não é a sobreposição de um ou de outro hábito

cultural, mas, sim, a troca de significados culturais, que levam os aprendizes a entender um pouco mais da cultura e da língua que estão aprendendo.

Outro ponto importante que pode ser destacado é que a discussão no exemplo anterior possibilitou o confronto intercultural entre a cultura dos aprendizes e a cultura da Professora Ana, confronto esse que deve existir entre culturas dentro de sala de aula, como afirmam alguns estudiosos (Contin, 2009; Corbett, 2003; Mendes 2009). Nesses confrontos interculturais, os aprendizes se colocam em situações interativas e de negociações simbólicas que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento acerca da LE (Contin, 2009).

5. Considerações finais

Os resultados deste estudo nos mostram que uma abordagem de ensino e aprendizagem de LE que valoriza aspectos culturais torna-se elemento facilitador para os aprendizes durante as trocas significativas de elementos culturais.

Destacamos, nesse sentido, a abordagem da professora. Ana, que sempre escolhia um tema ligado à cultura como ponto motivador para o início da aula. Buscava, de forma simples, respeitosa e bastante produtiva, trabalhar questões culturais relacionadas à cultura do Brasil e à cultura dos aprendizes, visto que havia oito nacionalidades diferentes em sala. Essas informações reforçam os estudos de Corbett (2003), Kachuru (2008) e Risager, (2005, 2006, 2010) sobre a necessidade de levarmos para a sala de LE/L2 elementos culturais, tanto da L1 quanto da LE/L2.

O fato de os aprendizes estarem em contexto de imersão fez, também, com que os elementos culturais surgissem como mais facilidade. Era comum os aprendizes levarem questões sobre as formas de falar, sobre vocabulário, sobre costumes, sobre as mais variadas situações que vivenciaram fora de sala de aula. Com isso, os elementos culturais tornaram-se peças fundamentais para a negociação de significados, visto que, muitas vezes, funcionaram como motivadores para essa negociação.

Desse modo, percebendo a importância da cultura, desenvolvemos nosso estudo tentando, também, mostrar o quanto os elementos culturais influenciam na troca de significados e contribuem para a promoção da interação e para a aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, José Carlos Paes. 1992. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

_____. 2011. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes.

Antón, Marta; Dicamilla, Frederick. 1999. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247.

Barbosa, Lucia Maria Assunção; São Bernardo, Mirelle Amaral de. 2014. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: Simões, Darcilia Marindir Pinto; Figueiredo, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Metodologias de/em linguística aplicada para o ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes. p. 269-278.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. 2010. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Corbett, John. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faria, Pedro Henrique Andrade de. 2015. *O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG*. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Figueiredo, Carla Janaina. 2007. *Construindo Pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 300 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Kachru, Yamuna. 2008. Cultures, contexts, and interpretability. *World Englishes*, v. 27, n. 3/4, p. 309-318.

Kramsch, Claire. 1998. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kunzendorff, Júlia Cristina. 1997. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: Almeida Filho, José Carlos Paes; Lombello, Leonor Cantareiro. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, SP: Pontes. p. 19-40.

Lantof, James. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight. (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.

Lantolf, James. P.; Appel, Gabriela. 1994. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: _____. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p. 1-32.

Mendes, Edleise. 2009. Ainda a identidade: algumas reflexões sobre o ensino de línguas em ambiente intercultural. In: Mendes, Edleise; Alvarez, Maria. Luisa Ortiz. (Org.). *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto. p. 757-765.

Oliveira, Marta Koll. 1997. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.

_____. 2000. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18.

Oliver, Rhonda. 1998. Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 372-352.

Pica, Teresa. 1987. Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v.8, n. 1, p. 3-21.

_____. 1991. Classroom interaction, participation, and comprehension: redefining relationships. *System*, v. 19, p. 437-452.

_____. 1994. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527.

Rego, Teresa Cristina. 2011. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Rees, Dilys Karen. 2002. Facing up to stereotypes in the second language classroom. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

Risager, Karen. 2005. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching, In: Fabricius, Anne.; Haberland, Hartmunt.; Kjærbak, Susanne.; Preisler, Bent.; Risager, Karen. *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University. p. 185-196.

_____. 2006. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____. 2010. The language teacher facing transnationality. Disponível em: <http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documentos/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Santana, Alba Christiane. 2010. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Vigotski, Lev S. 2007. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2009. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LE (PLE) NO PROJETO *SÍ, YO PUEDO*: UMA ANÁLISE DA INICIATIVA DE IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO

Sidney de Souza SILVA⁸

RESUMO

No Brasil, são exíguos os programas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) que visem contemplar as necessidades específicas dos contextos de imigração, visto que, geralmente, esses grupos são invisibilizados pelos órgãos competentes. No entanto, sabe-se que para que o indivíduo imigrante se integre à sociedade abrangente, é necessário que o mesmo adquira e use em seu cotidiano a língua do país acolhedor. Nesse sentido, este artigo apresenta uma abordagem acerca de como um grupo de imigrantes bolivianos, residentes na cidade de São Paulo – Brasil, na ausência de programas de ensino de português voltados aos imigrantes latino-americanos, tomou a iniciativa de desenvolver um projeto que envolve o ensino de Português como Língua Estrangeira para os seus compatriotas recém-chegados ao país. Assim, são apresentadas questões pertinentes à importância de uma abordagem de ensino que seja, de fato, voltada para atender às demandas e especificidades do grupo de imigrantes em questão, aspectos relevantes acerca do desenvolvimento do projeto, assim como uma reflexão a respeito da relevância de mediações interculturais em contextos dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração; interculturalidade; língua de acolhimento

O contemporâneo mundo globalizado tem sido marcado por movimentos de pessoas pelas diversas partes do mundo. Embora à primeira vista pareça que sejam elementos como o turismo e os negócios transnacionais aqueles que motivam a mobilidade das pessoas, Hall (2011) mostra que são fatores como a pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades que impulsionam as pessoas a migrar, o que acaba gerando as diásporas – o espalhamento e a dispersão. Nessa perspectiva, é preciso compreender como diferentes povos assimilam o teor desse processo globalizador, assim como as mudanças por ele ocasionadas, sobretudo, para aqueles

⁸ Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Campus Avançado Hidrolândia, Estrada São Braz, Km 04, Zona Rural, Caixa Postal 52, CEP 75340-000, Hidrolândia – GO, Brasil. E-mail: sidney.silva@ifgoiano.edu.br

indivíduos que o vivenciam de modo proeminente, como aqueles que migram, visto que o processo migratório envolve a transposição de fronteiras nacionais, o que acarreta mudanças tanto de espaço físico como social e exige adaptações no seu *modus vivendi*, o que envolve, geralmente, mudanças no uso das línguas, pois, a imigração, na maior parte dos casos envolve o uso cotidiano de outra(s) língua(s).

Nos casos de imigração, os indivíduos que se inserem em outro país passam a compor ou formar grupos minoritários e, em muitos casos, minorias linguísticas, visto que geralmente, são falantes de línguas diferentes daquela(s) falada(s) no país acolhedor. É importante destacar que esses grupos passam a ser estigmatizados tanto por falarem uma língua minorizada como por representarem uma cultura diferente daquela da maioria das pessoas que vivem na sociedade abrangente. Além disso, é frequente que esses grupos se encontrem em uma situação de desvantagem socioeconômica, com dificuldades para ter acesso a serviços como saúde e educação, além de terem dificuldades para serem devidamente aceitos no mercado de trabalho, o que lhes impede de poderem exercer a cidadania.

É comum não haver iniciativas do governo visando atender às demandas desses grupos minoritários, o que os torna impotentes frente ao domínio exercido tanto pela sociedade abrangente como por aqueles que têm o poder para estabelecer as normas e leis linguísticas. Nesse sentido, tomando o Brasil como referência, que nos últimos anos tem recebido grandes contingentes migratórios dentre os quais pode-se mencionar os bolivianos, haitianos, paraguaios, peruanos, quenianos, senegaleses, sírios, dentre outros, nota-se que não há uma política linguística que vise o acolhimento desses grupos que são falantes de línguas diferentes daquela oficial do país – o português. Nesses contextos que permeiam cenários multilíngues são escassos os programas que visam o ensino de português como língua estrangeira para esses imigrantes.

Além disso, vale ressaltar que o fato de muitos desses imigrantes continuarem falando as suas línguas e, em muitos casos, não falarem “adequadamente” a língua do país acolhedor, acaba gerando constantes confrontos entre os que têm prestígio e os que não têm, o que culmina em tensões em relação aos imigrantes e às suas línguas e culturas.

Assim, com este artigo pretendo apresentar uma reflexão acerca desses cenários multilíngues formados por contextos de imigração, procurando trazer à tona a questão do acesso à língua portuguesa por parte desses imigrantes inseridos no Brasil. O estudo privilegia como pano de fundo um grupo de imigrantes bolivianos residentes na cidade

de São Paulo. Para tanto, procuro compreender como esse grupo lida com as questões linguísticas voltadas ao acesso, ao contato, ao aprendizado e ao uso da língua portuguesa, destacando um projeto de ensino de português para imigrantes latino-americanos de iniciativa dos próprios bolivianos. Por se tratar de um contexto multicultural, os pressupostos da interculturalidade são tomados como cruciais para lidar com os desdobramentos linguísticos daquele contexto. Assim, a seguir, procuro fazer uma breve abordagem acerca da interculturalidade.

Uma retomada do conceito de interculturalidade

Com o intuito de discutir questões ligadas à interculturalidade, em primeira instância, procuro apresentar algumas definições do termo. Dentre outras, destaco a abordagem de Silva (2003). O autor apresenta a interculturalidade interligada a questões que envolvem o ‘multiculturalismo’. Segundo ele,

[o] *multiculturalismo* é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. *Interculturalismo* é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. *Pluriculturalismo* é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura⁹ (Silva, 2003:27).

Nesse sentido, o conceito de multiculturalismo está relacionado àqueles contextos amplos em sentido cultural e linguístico, como as regiões de imigração, de fronteira ou onde se localizam povos indígenas que estão em contato com a comunidade abrangente. O interculturalismo ou a interculturalidade, por sua vez, está voltada para as ações que tendem a valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais em uma determinada sociedade, ou pensando em contextos mais abrangentes, entre povos diferentes. Assim, Lovelace (1995 *apud* Silva, 2003:28) mostra que uma abordagem intercultural se torna necessária “para afrontar a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades”.

⁹ Destaques do autor.

Além de expressar a coesão étnica de um grupo social, por proporcionar condições para o fortalecimento da identidade cultural, uma visão intercultural estimula também a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Portanto, de acordo com o princípio da interculturalidade, uma cultura não deve ser considerada inferior ou superior à outra, mas diferentes entre si (Silva, 2003). Nesse sentido, Martínez e Sáez Carrera (1998 *apud* Silva, 2003:48) mostram que o termo intercultural “possui um traço denotativo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes”. Segundo, Feroso Estébanez (1998 *apud* Silva, 2003:50) o termo interculturalidade está ligado ao “desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade de povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa ‘cultura mestiça’ ou sínteses”. Assim, o conceito de intercultural, surge como uma perspectiva abrangente e apropriada justamente para lidar com questões que envolvem a comunicação ou a relação entre indivíduos portadores de diferentes línguas e culturas.

Para Canclini (2003), no mundo contemporâneo, a interculturalidade se torna necessária, especialmente, devido à globalização, isso se dá em função dos materiais culturais que são resultados da aproximação diferencial, propiciada pelo fenômeno globalizador.

[...] hoje é evidente que representamos e instituímos em imagens aquilo que nossa sociedade experimenta em *relação a outras*, porque as relações territoriais com o próprio são habitadas pelos vínculos com aqueles que residem em outros territórios, falam conosco e enviam mensagens que deixam de ser alheias na medida em que muitos dos nossos vivem lá (Canclini, 2003:57).

Dessa forma, a interculturalidade está de certa forma interligada ao cenário do mundo globalizado. No entanto, Canclini (2003) mostra que os resultados deste fenômeno nem sempre são homogêneos, pois é notável o aumento das diferenças e desigualdades, o que vai contra o princípio da interculturalidade que está ligado a uma relação recíproca entre ambas as culturas. Para o autor, a globalização sem a interculturalidade gera um cenário mundial de exclusões, agressões, racismo e disputas para marcar diferenças.

Portanto, no atual cenário de um mundo globalizado, as inter-relações entre cultura, ideologia, política e economia são tão significativas, de modo que as culturas não devem ser entendidas como simples subprodutos ou reflexos da estrutura

econômico-política vigente na sociedade, mas como uma nova dimensão configuradora do indivíduo tanto em nível global como local (Canclini, 2003).

Bizarro e Braga (2004) se voltam para o contexto de sala de aula de ensino de línguas para abordar a questão da interculturalidade. As autoras mostram que a educação intercultural se torna possível quando o professor é capaz de propiciar a igualdade de oportunidades para todos os grupos presentes na escola e, dessa forma, promove o respeito pela pluralidade ou espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Segundo Sousa e Lopes (2003 *apud* Bizarro e Braga, 2005: 59), “isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultural infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais.” É preciso que o professor possua saberes e competências que o habilitem a tomar atitudes positivas de relacionamento inter-racial, inter-cultural e inter-social. Isso se torna possível quando o professor tem “uma consciência refletida da sua própria identidade cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença” (Miranda, 2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004:59). Nesse sentido, para que um professor promova a interculturalidade, ele deve estar consciente da importância da circulação entre as diferentes culturas.

Nesse sentido, Bizarro e Braga (2004:60) ressaltam que a escola da atualidade deve promover não apenas o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, assim como “o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação e a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância”.

No que diz respeito ao ensino de línguas, as autoras ressaltam a importância de uma abordagem plurilíngue e pluricultural visto que uma perspectiva intercultural se afasta da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, ressaltando assim, o plurilinguismo e, dessa forma, considera-se o indivíduo como possuidor de uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe. Segundo Bizarro e Braga (2004:61),

dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenômeno de interação, a capacidade e o saber compreender, o de assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO. Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com

educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI.

Assim, é importante destacar que quanto mais línguas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará para aprender outras línguas e se tornará capaz de conhecer outras culturas e de se respeitar enquanto portador de uma cultura única e respeitar a cultura do(s) Outro(s). Essa é uma atitude de extrema relevância, especialmente, porque cada língua veicula de modo peculiar e irrepetível uma forma e experiência humana de ver o mundo. Vergílio Ferreira (2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004) mostra que “a língua é o lugar onde cada povo vê o mundo”. Além disso, conhecer as línguas e as culturas de outros povos é uma forma de o indivíduo conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura. Quando o indivíduo conhece outros modos de categorizar a realidade, passa a reconhecer que a forma de categorização da sua própria cultura, não é a única universalmente válida, mas que é apenas a forma “de fazer” na cultura em que está inserido, no entanto, há outras igualmente legítimas e operativas (Bizarro e Braga, 2004). Dentro dessa perspectiva, o professor precisa saber conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser e agir. A premissa da interculturalidade envolve a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial e, para que seja concretizada é preciso valorizar, respeitar e promover relações entre as particularidades culturais dos povos. Para isso, é preciso procurar entender os fenômenos culturais, visando estabelecer o diálogo entre grupos culturais diferentes.

Ao trabalhar com turmas multiculturais, no que diz respeito aos aspectos raciais, étnicos ou linguísticos, o professor precisa promover uma educação intercultural, em que ocorra uma relação de troca recíproca entre as diferentes culturas presentes em sua sala de aula. A abordagem intercultural é uma forma viável de promover a formação do indivíduo de modo que este se torne capaz de reconhecer e valorizar a cultura do outro, o que possibilita abrir um leque diversificado de aprendizagens, de forma que todos possam expressar de modo equivalente a sua cultura de origem.

O contexto imigratório boliviano em São Paulo

Em sua maioria, a comunidade boliviana em São Paulo é composta por indivíduos de escolaridade média de diferentes faixas etárias que vieram para o Brasil

atraídos pelas promessas de bons salários feitas por empregadores coreanos, bolivianos ou brasileiros das indústrias do ramo da confecção.

São várias as razões pelas quais os bolivianos deixam a Bolívia e tomam o Brasil como o seu destino, porém, os fatores de ordem econômica são preponderantes na decisão de emigrar. Isso se dá, sobretudo, em virtude de há algum tempo, o mercado de trabalho brasileiro oferecer mais oportunidades que o boliviano, pois aquele país enfrenta uma crise econômica marcada por altos índices de desemprego. Assim, esses imigrantes preferem enfrentar a série de dificuldades que encontram em território brasileiro à perversa falta de opções de seu país de origem (SILVA, 1997, 2005). Isso é ilustrado na afirmação de Silas, um dos participantes deste estudo, ao afirmar que o mercado boliviano é limitado e que no Brasil eles encontram oportunidades para se sobressaírem financeiramente.

Silas¹⁰: Eu vim por dois fatores, né? O econômico de lá é um pouco muito ruim, né? Num tem muito mercado lá e o Brasil é um país grande, o mercado brasileiro é bem grande aí você pode se encaixar lá, trabalhar e sair pra frente. Porque lá [na Bolívia] tem, tem, mas num tem muito, porque o mercado de lá é limitado.

Os imigrantes que compõem a comunidade de bolivianos em São Paulo são oriundos de várias partes da Bolívia, no entanto, há uma predominância dos pacenhos e cochabambinos – provenientes de La Paz e Cochabamba, respectivamente. Sendo que muitos são procedentes do campo (altiplano andino) e, em alguns casos, apresentam pouco ou nenhum domínio do espanhol, visto que são falantes monolíngues de aimará ou de quéchua. Isso está em consonância ao que mostram Patricio e Juanjo, ambos provenientes de La Paz, que embora dominem a língua espanhola, são falantes de aimará. De acordo com o que coloca Juanjo, há ocorrências de encontros com outros falantes de aimará, nos quais essa língua é falada, o que mostra que o seu uso se faz presente no contexto daquela comunidade.

Patricio: [...] conversamos em aimará, claro, mas como aqui a gente tá no Brasil a gente mistura muito espanhol e português, mas não esquecendo do nosso aimará, que é a primeira, eu sou da região do aimará, Altiplano, não esquecemos.

Ent.: ¿Además del castellano habla otras lenguas?

10 Todos os nomes foram alterados, com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

Juanjo: Sí, la lengua madre, ¿no? El aimara, un poco de quechua, un 5 por ciento del quechua, pero nuestra lengua madre es el aimara, de mi región por lo menos, de los Andes, hablo el aimara. Cuando veo una persona que sabe hablar aimara, que me doy cuenta que sabe hablar aimara, yo le hablo en aimara [...].

As estimativas é que, atualmente, mais de 300 mil bolivianos¹¹ residem em São Paulo. Essas estatísticas mostram que, na verdade, há uma diáspora boliviana e o Brasil se tornou um dos seus principais destinos – além do estado de São Paulo, há números expressivos de imigrantes bolivianos em outros estados brasileiros como o Paraná, o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul, dentre outros. Há uma constante retroalimentação do processo migratório devido ao estímulo para a vinda de irmãos, filhos, pais, outros parentes e amigos.

Benjamin: Minha família toda veio, vim porque num tinha ninguém mais lá, tava só meu pai, meu irmão e eu. Todo mundo tava aqui, os meus irmãos tavam há muito mais tempo aqui, então eles chamaram a gente. A gente teve que vir, né?

No que diz respeito às suas ocupações, os bolivianos trabalham, em sua maioria, no setor da costura, visto que esse segmento do mercado de trabalho não exige experiência prévia nem idade mínima para o trabalho. Outro motivo para a inserção da grande maioria dos imigrantes bolivianos no ramo da costura é devido à rede de retroalimentação de imigrantes nessa área, visto que além dos anúncios veiculados pelas ruas de São Paulo nas localidades onde circulam grandes contingentes de imigrantes bolivianos, há anúncios em rádios e jornais da Bolívia que ofertam “grandes oportunidades” de trabalho no mercado brasileiro – além do incentivo de parentes que já estão no Brasil, assim como expresse anteriormente. No entanto, além da atividade da costura, há bolivianos que se dedicam ao comércio formal e informal e vale destacar a presença de um significativo grupo de profissionais liberais, entre eles, comerciantes, médicos e dentistas.

No que diz respeito à sua concentração na cidade de São Paulo, os imigrantes bolivianos estão concentrados, sobretudo, em bairros localizados na região mais central da cidade. Em algumas partes como o Bom Retiro, o Canindé e o Pari formam grupos que podem ser caracterizados como pequenos enclaves étnicos, embora diferentes dos

¹¹ Não é possível especificar exatamente a quantidade de bolivianos residentes em São Paulo, haja vista a quantidade dos que não conseguem regularizar a sua documentação. Os valores são baseados em dados informados por organizações não-governamentais voltadas a assessorar os imigrantes latino-americanos em São Paulo.

enclaves étnicos das metrópoles europeias. Entretanto, há também uma significativa presença deles em bairros da Zona Leste, como Belém, Itaquera, Ermelino Matarazzo, Guaianases e São Mateus, e em bairros da Zona Norte, como Vila Maria, Vila Guilherme, Casa Verde, Cachoeirinha, entre outros. Entretanto, nos últimos anos, a presença de bolivianos extrapolou os limites do município de São Paulo, visto que são encontrados em cidades como Guarulhos, Osasco, Santo André, Diadema e em outras cidades do interior paulista, como Jundiaí, Campinas e Americana. Ao se referir à concentração dos bolivianos em algumas partes da cidade de São Paulo, Silva (1997, p. 14) classifica esses agrupamentos da seguinte forma: “poderíamos dizer que os dados levantados indicam a existência de enclaves étnicos [bolivianos] em São Paulo, cujas relações de apadrinhamento e parentesco são fundamentais para a manutenção desse fluxo migratório”. Assim, os imigrantes bolivianos se concentram em grupos compostos por indivíduos oriundos de uma mesma região da Bolívia, tendo como *background* uma tradição cultural comum, inclusive, no que diz respeito às alianças matrimoniais, pode-se dizer que os bolivianos residentes em São Paulo constituem um grupo endogâmico, ou seja, os casamentos acontecem, geralmente, entre pessoas da mesma nacionalidade.

O difícil acesso ao português e o surgimento do projeto *Sí, yo puedo*

Como destacado anteriormente, a maioria dos imigrantes bolivianos se dedica ao trabalho no ramo das confecções, portanto, se concentra em ambientes denominados como oficinas de costura. Trata-se de locais onde o público é massivamente boliviano, pois tanto os donos como os seus funcionários são dessa nacionalidade e, geralmente, oriundos da mesma região da Bolívia. É importante destacar que além de a oficina de costura ser o local de trabalho é também a residência desses imigrantes. Em muitas dessas oficinas, são exíguos os contatos dos costureiros com a comunidade brasileira abrangente, haja vista que, geralmente, é o próprio dono da oficina quem faz as compras de itens para a manutenção da oficina bem como de alimentos e produtos de higiene. Assim, os funcionários passam a maior parte do tempo interagindo entre si, em um ambiente sociolinguístico e cultural boliviano. Durante os fins de semana, aos sábados à tarde e aos domingos, quando estão livres da sua jornada de trabalho, esses imigrantes vão à Rua Coimbra, situada no Bairro do Brás, onde aos sábados é realizada uma feira

boliviana e há uma série de restaurantes bolivianos. Aos domingos eles procuram a Praça Kantuta, localizada no Canindé, local tradicional de encontro da população boliviana, visto que há ali uma feira na qual é possível encontrar mantimentos para a culinária boliviana, assim como itens de vestimentas, artesanato e prestação de serviços. Além disso, geralmente, ocorrem apresentações culturais bolivianas. Dessa forma, todos os domingos há ali uma grande concentração de imigrantes bolivianos.

Portanto, analisando como e com quem se dão os contatos desses imigrantes, é perceptível que a parcela da população boliviana residente em São Paulo que trabalha nas oficinas de costura circunda entre diferentes ambientes que são marcadamente tanto sociolinguística como culturalmente bolivianos, onde prevalecem os usos da língua espanhola em maior grau e aimará e quéchua de modo mais limitado. Nesse sentido, o que se questiona é como se dá o acesso e a aprendizagem do português por parte desses imigrantes.

No entanto, nesse grupo de imigrantes há aqueles que extrapolaram as paredes das oficinas de costura e mostram que aprenderam português no dia a dia em contato com brasileiros, sem que fosse necessário frequentar um ambiente formal para aprender a língua. Como indicam os depoimentos dos participantes, o que está em voga é a necessidade de se comunicar e a interação com a língua alvo que, geralmente, se dá nas ações corriqueiras do dia a dia. Assim, os cenários de imigração se tornam exemplos de contextos de aprendizagem informal de uma L2, visto que os imigrantes chegam a outro país onde, geralmente, é falada uma língua diferente daquela da sua origem e, por força das necessidades comunicativas, passam a aprender de modo informal a língua local sem que possuam conhecimento formal daquela língua.

Elena: Então, aí como a gente ficou um ano sem estudar, meu pai pegou e achou que devia nos ajudar, então a gente fez uma academia, jazz, né? Naquela época jazz, e eu e a minha irmã mais velha, a minha irmã mais nova tinha quatro anos então ela já acabou pela televisão aprendendo bem rápido, mas mesmo assim num era o suficiente, o que eu aprendi lá, o que eu aprendi na rua, né? Porque eu ia à padaria, a gente ia ao supermercado, pra poder se virar [...].

Ent.: Como foi que você aprendeu a falar português?

Gonzalo: Na marra, na marra... éh porque eu só falava espanhol, cheguei aqui, pegava o ônibus, não sabia como descer do ônibus “*quiero bajar*” aí o motorista não entendia, “é descer, descer”. Aí eu pegava o dicionário ia anotando, aí começava a ir praticando um pouquinho mais.

Assim, a forma como esses imigrantes têm aprendido a língua portuguesa pode ser denominado como aprendizagem informal, que se refere ao que o indivíduo aprende, de forma mais espontânea em contato com as pessoas com quem se relaciona informalmente, além disso, a aprendizagem informal pode envolver a leitura de livros e revistas, bem como o que se aprende por meio dos programas e noticiários veiculados na televisão. Portanto, as aprendizagens informais são frutos de situações que podem variar entre o intencional e o involuntário.

Ent.: Como foi o seu aprendizado do português?

Benjamín: Ah, foi aos poucos, né? Demoramos quanto? Sete anos.

Ent.: Como você aprendeu?

Benjamín: Pela televisão, pela rádio, indo comprar pão, indo comprar carne no açougue. Agora como eu tô trabalhando com uma firma, com tudo brasileiro, então é mais fácil pra gente se comunicar.

Mateo: Eu aprendi a falar português, na verdade eu fui forçado a aprender, não tinha outra alternativa, naqueles anos que eu cheguei aqui, num tinha tanta facilidade que tem hoje, tanto que eu andei indocumentado quase dois anos e depois que teve o acordo Brasil-Bolívia pra fazer a documentação aí fui aprendendo, né? O português, trabalhando com alguns brasileiros, trabalhei aí e alguns amigos também que eu tinha, eu aprendi, lendo também.

Os depoimentos de Bejamín e Mateo mostram que embora estejam inseridos no Brasil, país no qual a língua oficial é o português, os imigrantes inseridos nas oficinas de costura levam um tempo considerável para ter acesso a essa língua. E quando isso se dá, é de modo informal. O pouco acesso ao português se justifica pela dinâmica empregada no mercado das confecções, visto que nas oficinas de costura, o convívio se dá exclusivamente entre os seus pares bolivianos, de modo que as línguas usadas na sua comunicação são em maior grau o espanhol e, em um número mais reduzido, o aimará e o quéchua.

Embora seja positivo que os imigrantes mantenham ou preservem os usos das línguas de origem no seu dia a dia, no competitivo mundo globalizado, não podemos negar que a apropriação da língua do país acolhedor é importante para que os imigrantes possam se sobressair e conquistar melhores colocações no mercado de trabalho. Assim, a reflexão se volta para a compreensão das políticas ou iniciativas que permeiam aquele contexto no que diz respeito a propiciar a apropriação da língua portuguesa por parte desses imigrantes.

Apesar de o poder público paulistano ter ciência do quantitativo de imigrantes latino-americanos inseridos em seu contexto, inclusive, com o mapeamento das regiões onde se encontram os grandes contingentes desses imigrantes, não há uma política específica para atender às demandas dessa população tanto no que diz respeito ao atendimento escolar apropriado para os filhos desses imigrantes como em programas de ensino de português como língua estrangeira (PLE) para dar suporte linguístico aos imigrantes adultos. Assim, nesse cenário, os imigrantes em idade adulta não podem contar com o apoio das autoridades competentes – as secretarias municipal e estadual da Educação. Portanto, para amenizar esse hiato, surgem iniciativas de ensino de português para os indivíduos adultos que partem dos próprios imigrantes. Dentre elas, destaco o projeto *Sí, yo puedo* que parte da iniciativa de Elena, uma imigrante boliviana de 34 anos, odontóloga, residente no Brasil há mais de 27 anos.

A premissa principal do projeto é a orientação dos imigrantes no que se refere às possibilidades de dar continuidade à sua formação, o que inclui uma gama de cursos técnicos e superiores, ofertados por instituições estaduais e federais em São Paulo. A intenção do projeto é que ao procurar prosseguir os seus estudos, os jovens bolivianos passem a atuar em outros segmentos e deixem de ficar limitados às oficinas de costura, assim como vem ocorrendo nas últimas décadas.

Elena: [...] Eu comecei o projeto há mais ou menos um mês aqui que é justamente pra tentar quebrar um ciclo da repetição do trabalho que existe dentro da família de imigrantes [...] são jovens que estão na faixa dos vinte aos vinte e cinco anos, se você puxar uma lista de vestibular, não de aprovados, mas uma lista só, você não acha sobrenomes andinos, sabe? Aí você começa a pensar o que esse pessoal tá fazendo, né? Então aí você começa parar pra pensar que eles estão reproduzindo, então os pais deles tinham oficina, eles têm oficina [...]. Qualificação profissional mesmo, assim, o pessoal tá procurando pouco, entendeu? Nesse sentido eu comecei a trazer coisas que não sou quem invento, tão aí nos jornais como as escolas técnicas que estão em período de expansão, né? Pra tentar estimular os jovens.

Além daqueles imigrantes filhos de donos de oficina indicados anteriormente por Elena, há também outros jovens imigrantes que são inseridos no mercado da costura, devido a não conseguirem atuar no mercado de trabalho na área da sua formação.

Elena: a maioria que vem são jovens que vieram já a trabalho, mas que não estão contentes com essa situação, eles estão na área da confecção, mas na verdade eles queriam era seguir uma coisa que já eram, já faziam lá, né? [...]

Então eu percebi que a procura foi bem maior, muito maior dos jovens que estão querendo retomar a formação.

No entanto, após o levantamento realizado no início do projeto, esse público de jovens adultos abordados por Elena mostrou que o fato de permanecerem atuando no nas oficinas de costura e não no segmento da sua formação, assim como não ingressarem em cursos técnicos e superiores se dá, sobretudo, por uma questão linguística: a falta de habilidades na língua portuguesa. O domínio da língua portuguesa é um pré-requisito básico para o ingresso em qualquer instituição brasileira de ensino técnico ou superior, nesse sentido, sabe-se que há avaliações para detectar se o candidato a uma vaga para estudar em uma dessas instituições domina a língua portuguesa na modalidade escrita, o que envolve ler e interpretar corretamente textos escritos nessa língua, assim como conseguir se expressar por meio da variedade padrão escrita da língua, o que envolve domínio pleno da estrutura da língua (morfologia, sintaxe e semântica). No entanto, o que se sabe é que um indivíduo que não passou pela formação escolar no Brasil não tem condições de ter o domínio da língua portuguesa em todos esses aspectos.

Elena: Então vamos mapear isso, tem os cursos técnicos, que eles com os certificados de conclusão de lá podem fazer aqui tranquilamente, tem o ENEM agora que ele dá certificado do Ensino Médio, ele permite a oportunidade de ter o certificado, aí eu fui colocando, mas aí o pessoal falou assim: ‘não, eu queria muito fazer, mas eu ainda não falo português’. E aí foi o que aconteceu, aí primeiro de tudo, né? Então sempre tinha outras coisas, antes de tudo sempre tinha outras coisas pra resolver, a questão da documentação que aí eles vão atrás, agora tem essa questão do idioma e por isso que veio as aulas de português.

Dessa forma, o projeto *Sí, yo puedo* que surgiu com o intuito de incentivar os jovens bolivianos a procurem dar seguimento à sua formação passou a precisar em uma primeira instância a dar suporte a esses imigrantes que não conhecem ou conhecem muito pouco a língua portuguesa. Mas onde? Como? Quem ensinaria português para esses imigrantes? Para compreender essas questões, é importante entender como se dá o funcionamento do projeto desenvolvido por Elena.

O projeto *Sí, yo puedo* funciona aos domingos na Praça Kantuta, situada no bairro do Canindé, que se tornou o principal ponto de encontro da comunidade boliviana na capital paulista. Aos domingos é realizada naquela praça uma feira que reúne uma grande concentração de imigrantes bolivianos. Junto à direção da feira foi

disponibilizado para Elena um espaço no qual ela monta uma tenda na qual distribui materiais de orientação para os imigrantes, o que inclui informes sobre a legalização no Brasil, o procedimento para fazer documentos, informações sobre direitos humanos, assim como jornais com notícias da Bolívia e, principalmente, as oportunidades de emprego e as vagas disponibilizadas para ingressos em escolas técnicas estaduais e federais, assim como em universidades. Além disso, quando o projeto passou a ofertar o curso de português, as informações para o procedimento de matrícula passou a ser divulgado no mesmo espaço.

Para a realização das aulas de português, Elena procurou parcerias com instituições de ensino como universidades, institutos federais ou escolas ligadas às secretarias estadual e municipal da educação, no entanto, sem êxito. Assim, além de não haver um espaço adequado para a realização das aulas, não havia também mão de obra qualificada para ministrar as aulas. No entanto, apesar dessas dificuldades as aulas começaram a ser realizadas em um espaço improvisado – embaixo da tenda montada no meio da Praça Kantuta. Posteriormente, foi cedida uma pequena sala localizada na sede da administração da feira onde passaram a ser realizadas as aulas. Os professores que passaram a ministrar as aulas de línguas de português eram das mais variadas aulas: arquitetura, pedagogia, odontologia, psicologia e turismo.

Ent.: Entonces, ¿estás trabajando como profesora de portugués?

Elena: Sí, soy colaboradora, en este momento, en este momento. Y ahora que voy a tener que dividir la turma...

Ent.: ¿Pero conseguiste personas para ayudarte?

Elena: Somos tres, una es pedagoga y la otra es arquitecta.

No que diz respeito à abordagem empregada para o desenvolvimento das aulas, Elena mostra que as aulas focam mais a comunicação, no entanto, com base na leitura e repetição de textos e diálogos, não em uma abordagem comunicativa, propriamente dita.

Elena: Yo voy a quedar con las personas que están en el nivel más iniciante yo voy a quedar con ellos y con ellos la lectura, porque nosotros queremos concentrar el enseño más en conversación y lectura, no vamos a quedar mucho en gramática y escrita porque no tenemos gente para eso. ¿Y qué lo que pasa? Hacemos bastante lectura pero esos que están en inicial demoran nosotros tenemos corregir que a cada rato, entonces, para ellos vamos a cambiar, vamos a iniciar ahora con un círculo de lectura colectiva, entonces todos vamos a leer el texto y nosotros los que hablamos, los profesores vamos a hablar la pronuncia para que ellos escuchen la pronuncia y después de una lectura individual ya quieran repetir.

Referente aos conteúdos, as aulas são baseadas em textos que trazem questões do dia a dia com o objetivo de propiciar aos imigrantes o vocabulário para se expressarem em situações como uma entrevista de emprego, uma consulta médica, fazer compras, solicitar informações na rua, comprar uma passagem de ônibus em uma rodoviária etc. Além disso, sempre são abordadas questões que envolvem a conscientização sobre assuntos que envolvem direitos humanos, tráfico de pessoas, direitos trabalhistas, saúde, documentação e legalização no Brasil, dentre outros.

O curso de português como língua estrangeira (PLE) para esses imigrantes passou a ser ofertado em módulos com duração de 3 meses cada um. Além das aulas da língua propriamente dita, o projeto passou a desenvolver atividades como levá-los a museus e pontos turísticos da cidade para que tivessem uma imersão cultural na cidade que até então, não conheciam, visto que se limitavam aos espaços das oficinas de costura, da Praça Kantuta e da Rua Coimbra. Foi desenvolvido um material por colaboradoras voluntárias do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie que se trata de um livro no qual são narradas as histórias e trajetórias de 7 imigrantes latino-americanos em São Paulo com o intuito de estimular os alunos que procuram o projeto a também procurarem novos horizontes no mercado de trabalho e superarem as dificuldades que sempre se fazem presentes na vida dos imigrantes, especialmente, aqueles que vivem em um contexto onde são vítimas de estigma e preconceito. O material foi desenvolvido em português com o objetivo de ser utilizado nas aulas de língua portuguesa do projeto em questão.

As aulas de português como língua estrangeira (PLE) para imigrantes no projeto *Sí, yo puedo* podem ser caracterizadas como fazendo parte da Educação Não Formal para adultos em contexto de acolhimento. O conceito de Educação Não Formal está em oposição ao de Educação Formal que se refere ao que é ensinado em instituições formais como as escolas e universidades, visto que tais instituições são tradicionalmente conhecidas como instituições de ensino. Martins (2014) mostra que ao sistema educativo formal estão associadas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, divididas em anos acadêmicos ou letivos que estão organizados em disciplinas, de acordo com os vários graus de ensino – Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação. De modo que cada um deles está associado a programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes.

A Educação Não Formal (ENF), por sua vez, compreende uma aprendizagem social, voltada para o educando, por meio de atividades que não estão diretamente

associadas ao ensino formal. De acordo com Martins (2014), essa forma de educação varia no que diz respeito ao tempo e ao espaço, assim como ao número e ao perfil dos educandos, ao perfil dos formadores, às dimensões de aprendizagem, bem como aos objetivos e aplicações dos resultados obtidos. Assim, é importante salientar que embora a ENF não obedeça a um currículo único, é embasada em um processo de ensino estruturado, com base na identificação e criação de objetivos educativos, com atividades desenvolvidas para cumprir fins específicos. A autora mostra que a Educação Não Formal está associada à transmissão de um vasto conjunto de valores tanto sociais como éticos, o que envolve questões como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade, a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática, a aprendizagem intercultural, entre outros.

Dessa forma, enquanto sistema de aprendizagem, a ENF está geralmente ligada ao âmbito do trabalho comunitário, social e voluntário interligada às atividades de organizações não-governamentais e surge em uma variedade de espaços de aprendizagem que vão desde associações a empresas privadas e ONG'S. Analisando essas características, é notável que o projeto *Sí, yo puedo* se enquadra como uma iniciativa de Educação Não Formal.

Um elemento relevante para o êxito do programa em questão é a motivação de aprender português que envolve cada imigrante que vai todos os domingos à Praça Kantuta com o intuito de assistir as aulas, isso se dá, de modo voluntário. Vale ressaltar que a forma como esse projeto de ensino de português envolve esses imigrantes pode ser caracterizado como um projeto de acolhimento linguístico. Segundo Grosso (2010, p. 68), “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo”. Dessa forma, a língua de acolhimento está ligada a programas ou cursos específicos voltados para imigrantes adultos, respeitando o seu *background* linguístico e cultural, visando atender às suas necessidades específicas e, em muitos casos, ocorrem nos moldes do projeto *Sí, yo puedo*.

Ançã (2003) mostra que a língua de acolhimento é sinônimo de língua de ensino. Está ligada à língua de quem sabe receber o outro, de quem o acolhe e, assim, há a função do acolhimento no contexto educativo. A autora mostra que nos contextos de imigração, quando a Educação Não Formal pretende cumprir o papel de língua de

acolhimento para imigrantes adultos, é importante que em um primeiro momento, a linguagem verbal se aproxime da língua dos aprendizes e da sua família e, posteriormente, à medida que vai se afastando da língua materna dos aprendizes, cumpra o seu devido papel de língua de acolhimento para, posteriormente, chegar de fato à língua-alvo tanto falada como escrita nos seus variados gêneros.

Considerações finais

Atualmente, os contextos de imigração têm gerado cenários multiculturais em diversas partes do mundo. No entanto, nem sempre há a devida integração dos imigrantes à sociedade abrangente. Para que isso de fato aconteça, é necessário haver uma política de acolhimento, o que envolve questões linguísticas e interculturais que perpassam por questões sociais e políticas.

A idealização e realização do projeto em destaque indica que muitas vezes as entidades governamentais fazem vistas grossas às especificidades desses contextos multiculturais e, dessa forma, a sua sorte fica às mãos de iniciativas isoladas como é o caso do projeto *Sí, yo puedo*.

Vale ressaltar que a integração dos imigrantes em um novo contexto depende não somente das atitudes dos imigrantes, mas também das políticas do país acolhedor. É importante haver ações interculturais que respeitem as tradições culturais dos imigrantes, assim como programas de língua de acolhimento que visem além do desenvolvimento linguístico, a sua inserção em melhores postos no mercado de trabalho e, assim, a conquista da cidadania plena, bem como a integração do imigrante à sociedade abrangente.

Conclui-se que o projeto *Sí, Yo Puedo* é uma iniciativa que parte da própria minoria, os imigrantes bolivianos, com o intuito de integração à sociedade abrangente. O projeto pode ser considerado como uma ação isolada se levarmos em consideração o tamanho da crescente diáspora boliviana em São Paulo, no entanto, digno de ser replicável, visto que leva em consideração em suas abordagens a interculturalidade e prima o acolhimento linguístico desses imigrantes no seu ensino não formal da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, Maria Helena. 2003. Português – língua de Acolhimento: entre Contornos e Aproximações. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa, FCSH/Univ. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf>. Acesso em 19/10/2015.

Bizarro, Rosa; Braga, Fátima. *Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de LE*. Sd, p. 57-69. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt>>. Acesso em 15/09/2014.

Canclini, Néstor García. 2003. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras.

Grosso, Maria José. 2010. Língua de Acolhimento, Língua de Integração, Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes/la/article/view/5665/4694>. Acesso em 19/10/2015.

Hall, Stuart. 2011. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Martins, Maria F. B. 2014. *O Ensino Não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Silva, Sidney A. 1997. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Paulinas.

_____. 2005. *Bolivianos: a presença da cultura andina*. (Série Lazuli, Imigrantes no Brasil) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Silva, Gilberto F. 2003. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo M. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 18-52.

SER BRASILEIRO EM PORTUGAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERNACIONAL (PLI)

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO¹²

RESUMO

Este estudo se filia à linha de pesquisa em Linguística Aplicada e tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem em experiências de intercâmbio (Byram, 1997; Byram; Fleming, 1998; Engberg; Jourian, 2015; Sena et al., 2014), bem como a questão da interculturalidade, questões identitárias e possíveis quebras de estereótipos (Archer, 2001; Kramsch, 1998; Roberts et al., 2001), a partir de relatos de alunos brasileiros da Universidade Federal de Goiás (UFG) que participaram do Programa de Licenciatura Internacional (PLI), em uma universidade portuguesa, de 2012 a 2014. Para tanto, os participantes foram entrevistados sobre suas experiências de aprendizagem durante o programa de intercâmbio em Portugal. Os resultados demonstram que a participação no PLI proporcionou aos participantes oportunidade de refletir sobre questões identitárias, bem como a desmistificação de alguns estereótipos e mudanças de crenças. Puderam também comparar o sistema educacional nos contextos brasileiro e português. A participação no PLI fez com que os participantes também desenvolvessem uma maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem em situações de intercâmbio. Questões identitárias. Quebra de estereótipos. Interculturalidade.

1. Introdução

Temos presenciado, nos últimos anos, no Brasil, muitos programas implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no sentido de proporcionar, a estudantes brasileiros, a oportunidade de participar de intercâmbios no exterior. Vários autores valorizam as oportunidades de aprendizagem decorrentes da participação em programas de intercâmbio em um país estrangeiro (Byram, 1994, 1997; Byram; Fleming, 1998; Roberts et al., 2001; Amuzie;

¹² UFG, Faculdade de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras. Endereço para correspondência: Rua 8, no. 680, Ed. Kennedy, apt. 1201, Setor Central, Goiânia, Goiás, Brasil. CEP: 74.013-030. E-mail: fquaresma@terra.com.br

Winke, 2009; Campos; Figueiredo, 2010, Ellwood, 2011; Kinginger, 2011), visto que, por meio de tal participação, o aprendiz tem a oportunidade de aprender ou desenvolver não apenas outra língua, ou aprender outro sotaque, mas também aprender sobre outros estilos de vida e práticas culturais (Byram; Fleming, 1998; Wang, 2010; Ellwood, 2011).

Alguns autores afirmam que há uma grande lacuna entre aprender sobre outras práticas culturais e aprender com essas práticas e através delas (Barro; Jordan; Roberts, 1998; Kramsch, 1998), práticas culturais, nesse sentido, sendo definidas como “as experiências vividas de grupos ou de indivíduos quando desempenham papéis sociais e expressam significado nos acontecimentos do dia a dia” (Roberts et al., 2001:81).

Nessa perspectiva, se você faz parte de um grupo, você não tem consciência dele como cultura, mas como identidade. Por exemplo, você pensa em você como um goiano, um estudante, um católico, ou seja, pertencendo àquele grupo e não como tendo a cultura daquele grupo. “Somente quando você entra em contato com outro grupo é que as práticas linguísticas e culturais são enfocadas” (Roberts et al., 2001:67).

De acordo com Roberts et al. (2001:67), as “pessoas se percebem como diferentes quando entram em contato com um outro grupo, e esse senso de diferença reforça a percepção delas de pertencer a um grupo em particular”.

A participação em programas de intercâmbio favorece, pois, a aprendizagem ou o desenvolvimento de outra língua ou de outro sotaque, o desenvolvimento da competência acadêmica e intercultural, bem como o desenvolvimento do aluno como indivíduo. Em vista disso, podemos, pois, perceber um aumento nas bolsas de estudo que favorecem a estada de alunos no exterior (CAPES-FIPSE, CAPES-BRAFITEC, Erasmus Mundus, Programa de Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades, Ciência sem Fronteiras, Programa de Licenciatura Internacional (PLI) etc.).

Além do mais, a participação em intercâmbios realizados no exterior tem o potencial de tornar as pessoas mais autônomas e mais responsáveis na medida em que terão de viver longe de seus pais ou responsáveis e terão de sair de sua zona de conforto (seus lares) para morar no local em que realizarão o intercâmbio e se ajustar à cultura do novo contexto (Anderson et al., 2006; Behnke; Seo; Miller, 2014; Dalmolin et al., 2013; Ellwood, 2011; Engberg; Jourian, 2015; França, 2008; Kinginger, 2013; Pedersen, 2010; Salisbury et al., 2009; Sena et al., 2014; Yang; Webster; Prosser, 2011).

A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à ideia de identidade e interação. Um indivíduo intercultural seria, pois, aquele que, consciente de suas

identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a sua cultura e a cultura da comunidade em que está inserido, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, compreendê-las e valorizá-las.

Desse modo, a abordagem intercultural de ensino tem por objetivo conduzir o aprendiz a uma compreensão do “outro” do país estrangeiro por meio da aprendizagem de sua língua e cultura. De acordo com Figueredo (2007), em todo esse processo, é possível que o aprendiz passe por situações que lhe causem choques culturais, em que sentimentos de estranhamento, frustração e, até mesmo, ira podem perpassar o processo comparativo entre a sua cultura e a cultura estrangeira, bem como uma distância social que denota as divergências entre as duas culturas.

Figueredo (2007:56) afirma, ainda, que

é possível que problemas de compreensão sobre a cultura estrangeira ocorram quando os membros de uma determinada cultura assumem que o seu modo de agir, de conceber o mundo ao seu redor, suas formas e significados são sempre as mais corretas e, portanto, ao se depararem com comportamentos diferentes, tendem a avaliá-los como incorretos. Em suma, o fato de os valores culturais de um determinado grupo serem normalmente fundamentados em noções quase nunca questionadas faz com que discordâncias apareçam em várias tentativas de compreensão entre uma cultura e outra.

Uma perspectiva intercultural de ensino de línguas proporciona, pois, uma reflexão sobre a cultura do “eu” e a cultura do “outro”, fazendo com que se compreendam melhor as questões identitárias que afloram por meio dessa reflexão.

De acordo com Figueredo (2007:65),

[n]ossas identidades sociais nos representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, de nossas práticas discursivas, isto é, pelo modo como produzimos nosso discurso em relação ao “outro” e como ele nos influencia pelo seu próprio. É pelo fato de o “outro” e suas identidades existirem, que as nossas identidades também existem, e entre “nós” e “eles” há uma distinção. É na ação de olhar para o “outro”, que percebemos a existência de outras identidades, ora diferentes ora semelhantes, mas que, ao mesmo tempo, garante a presença daquelas que nos constitui.

Conforme afirmam Byram e Fleming (1998), todos nós temos um número de identidades sociais, pois pertencemos a determinados grupos sociais, possuímos crenças e valores e participamos de práticas culturais. Quando vamos para outro país e

interagimos com estrangeiros, com uma identidade nacional diferente, é a nossa identidade nacional que fica evidente, principalmente nos estágios iniciais desse processo. E a forma como nos abrimos ou não para a cultura do “outro” pode trazer diferenças significativas nas interações que teremos com o “outro”, e isso poderá influenciar positivamente ou não nossa experiência de intercâmbio (Ellis, 1994; Ellwood, 2011).

Outro ponto a ser considerado ao se ter contato com outra cultura é a confirmação ou não de estereótipos, visto que é comum a existência de estereótipos nacionais (Coleman, 1998). Por exemplo, os americanos são tidos como um povo que adora hambúrguer, os ingleses como sendo pontuais etc. Segundo Figueredo (2007:102), “o não-estabelecimento de uma compreensão mútua entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo e, sobretudo, de um diálogo que promova o respeito entre suas identidades, pode encorajar a cristalização de estereótipos já existentes e estimular, ainda mais, a adversidade entre as culturas em questão”.

Como se percebe, são várias as questões que estão envolvidas no processo de aprendizagem em um país estrangeiro, ocasionadas pela participação em programas de intercâmbio. Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão desse processo para que, com isso, se possa dar aos participantes desses intercâmbios uma preparação mais adequada para lidar com questões relacionadas ao “outro”, a estereótipos e a identidades, visto que os tempos atuais requerem outras competências do aprendiz de línguas e, conseqüentemente, a criação de um novo currículo, no qual seja dada prioridade à comunicação e à compreensão intercultural.

2. O estudo

O objetivo deste estudo¹³ é tentar compreender as experiências de alunos brasileiros em sua participação no programa de intercâmbio denominado Programa de Licenciatura Internacional PLI. De 2012 a 2014, coordenei, na UFG, o Projeto PLI, em pareceria com uma universidade portuguesa.¹⁴ Trata-se, pois, de uma pesquisa narrativa em que os participantes narraram e refletiram sobre suas experiências durante o período

13 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

14 Por questões éticas, será omitido o nome da universidade portuguesa.

de intercâmbio. De acordo com Dutra (2002: 373), “a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói à medida em que é narrada.” Assim, os participantes, ao responderem às perguntas da entrevista, puderam também refletir sobre suas experiências enquanto intercambistas e fazer um paralelo entre sua vida acadêmica no Brasil e a vivida em Portugal, durante a participação no PLI.

O objetivo principal do PLI é elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e dinamização de ações voltadas à formação inicial e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio. Sete intercambistas permaneceram 24 meses em uma universidade portuguesa: cinco estudantes do curso de Letras da UFG, da Regional Goiânia, um da Regional Jataí e outra da Regional Catalão. Durante esses 24 meses, ele tiveram de fazer um número de créditos que lhes possibilitam, ao se graduarem, ter o Diploma tanto da Universidade Federal de Goiás quanto da universidade portuguesa.

Participaram desta pesquisa 4 alunos da UFG, da Regional Goiânia, que estudaram na universidade portuguesa durante a vigência do Programa PLI. Para obtenção dos dados para esta pesquisa, os participantes foram entrevistados,¹⁵ individualmente, para expressar suas percepções sobre o período de intercâmbio de que participaram e, para preservar a sua identidade, eles escolherão pseudônimos para si.

3. Análise dos dados

Neste estudo, foram enfocados os seguintes temas recorrentes nos relatos dos participantes: questões identitárias; a desmistificação de estereótipos; o sistema educacional nos contextos brasileiro e português; maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional.

¹⁵ As perguntas da entrevista encontram-se em apêndice ao final deste texto.

3.1 Questões identitárias

Ao ter contato com o “outro”, os participantes puderam refletir sobre suas identidades, sobre o modo e o estilo de vida das pessoas de sua comunidade, bem como sobre o modo e o estilo de vida das pessoas da nova comunidade.

No exemplo 1, Carla afirma que se percebeu brasileira ao sofrer preconceito por não fazer parte da comunidade portuguesa e por ser tachada como “fácil” por alguns portugueses. Ela, Eduardo (exemplo 2) e Júlia (exemplo 3) relatam que se uniram mais aos demais brasileiros residentes em Portugal por encontrar neles um comportamento e traços culturais semelhantes aos seus. Vejamos os relatos:

- [1] Pesquisador: E como foi se perceber brasileira em Portugal?
Carla: Foi mais em situações de preconceito, eu acho. Porque até então, pra mim tinha diferenças culturais, mas ao passar por algumas situações, eu percebi que, como brasileira, a gente tem uma imagem não tão boa lá fora. Já teve situações com os meus amigos, eu entrando numa festa, um rapaz que eu nunca vi na minha vida, aí o português falou “olha lá, é brasileira, tá fácil”, sabe, sem nem te conhecer. Então quando você passa por essas situações, você vê que você faz parte daquilo, de uma forma indireta e direta também porque você acaba carregando essa imagem que foi construída ao longo do tempo, sabe? Mas além dessas questões chatas, tem também a questão de identidade, dos outros brasileiros que eu conheci lá, que a gente ficou muito unido. Eu acho que muito por se sentir mais próximo porque quando você não tem família, lá não tem nada, os outros brasileiros acabam se tornando a nossa família. Eu acho que é uma questão bem identitária mesmo porque a gente vê o que de comum em cada um, aí a gente fica mais próximo.
- [2] Eduardo: Eu acho que eu fui me percebendo brasileiro, mais no fim, talvez. Mas meu choque principal foi mais no fim mesmo. Porque eu cheguei, assim, pensando, é Portugal, a gente tem a mesma língua, então tem uma proximidade muito maior. E depois de dois anos de experiência, eu vi que é realmente uma cultura mais diferente, então, tinha coisas que eram mais difíceis de eu me identificar com eles. Mas se perceber brasileiro é se perceber semelhante aos meus amigos, por exemplo, que estavam lá, brasileiros. É se perceber de um país bem diferente, bem diversificado.
- [3] Júlia: Eu acho que o fato de ter muito brasileiro, a gente prefere ficar com quem a

gente se identifica mais. É mais confortável, digamos assim, para um brasileiro, entrar naquela comunidade brasileira e permanecer. Os portugueses são mais difíceis de fazer amizade do que os brasileiros. O brasileiro você conhece hoje e amanhã já é seu amigo de infância. Os portugueses não são tão abertos quanto os brasileiros. Eu percebi que os alunos da universidade que são mais velhos, porque tinha uns que são mais velhos que eu, eles eram bem amigáveis, estavam mais abertos à amizade. Tinham iniciativa de vir conversar de interagir. Já os mais novos permaneciam no grupo deles, né, com os outros portugueses, e não tinham muita interação.

- [4] Anastácia: Eu acho que eu reafirmei a minha identidade de brasileira, eu estava num lugar, eu estava fora da minha pátria. Por isso que eu procurei fazer mais amizade com brasileiro, pra reafirmar minha identidade, pra ter a raiz ainda.

Esses relatos dos participantes coadunam com a afirmação de Roberts et al. (2001) de que somente quando temos contato com outro grupo que tem uma cultura e hábitos diferentes dos nossos é que nos percebemos como pertencendo a um determinado grupo de pessoas cuja cultura e nacionalidade são as mesmas que as nossas.

3.2 A desmistificação de estereótipos e mudanças de crenças

A participação no programa de intercâmbio fez com que alguns estereótipos fossem desmistificados e algumas crenças fossem alteradas. Antes do intercâmbio, a maioria dos participantes tinha a noção de que os portugueses eram mal educados, que Portugal era um país pequeno e pensavam em crise econômica como um estado de pobreza. Após o intercâmbio, perceberam que, na realidade, os portugueses não são mal educados. Eles apenas têm um jeito muito objetivo de falar, o que pode soar como grosseria para os brasileiros. Perceberam que o país é menor do que pensavam e viram que, devido a isso, é muito fácil se deslocar de um lugar para o outro. Achavam que não teriam problema para entender o português falado em Portugal, visto que são falantes da mesma língua. Viram que, apesar da crise, os portugueses viviam muito bem, com conforto, como podemos verificar nos seguintes relatos:

- [5] Júlia: Eu acho que o jeito deles direto de falar, que os brasileiros às vezes confundem com grosseria. Porque eles tem um jeito muito direto e específico de falar as coisas.
- [6] Anastácia: Outro estereótipo que eu tinha era que eles eram muito sem educação, grossos. Aí a gente vai aprendendo, né? Às vezes, eles parecem ser carrancudos, mas não são exatamente. É que pra eles, algumas coisas são tão óbvias, pra eles está tudo tão esclarecido, tão óbvio. Por exemplo, você vai comprar um picolé e pergunta: “tem de fruta?”. Aí eles, “olha aí”. A maneira deles, pra eles tudo é óbvio e não precisa de explicação. Brasileiro já é diferente, já fica perguntando: “Como é que é isso? Como é que é aquilo?” Esse estereótipo de eles serem mal educados caiu porque eu entendi que é o jeito deles. A maneira como eles foram criados, eles vão repassar isso. Não cabe à gente julgar ou não. Cabe à gente entender e se adaptar àquilo.
- [7] Júlia: Eu tinha ideia de que Portugal era muito pequeno, mas quando eu cheguei lá eu vi que era muito menor do que eu pensava. Sim, muito fácil de deslocar de um lugar pro outro. E mesmo sendo um país tão pequenininho, cada lugarzinho lá tem coisas diferentes um do outro, sabe? Cada lugar tem costumes ali, coisas típicas.
- [8] Anastácia: Eu sabia que Portugal estava em crise, mas eu achei que as pessoas viviam pior porque quando a gente pensa em crise, a gente sempre vê pobreza. Mas, não, lá não, a qualidade de vida, mesmo na crise, eles reclamam bastante, pra eles nunca tá bom nada. Mas eu pensei que eles estariam vivendo pior.
- [9] Anastácia: A primeira semana na faculdade, ah, que choque. Primeiramente a língua, porque você pensa assim, português, né, vai correr tudo bem. Quando eu cheguei e vi o quanto era difícil entender o português de Portugal, já foi o primeiro choque.

Devido ao fato de terem residido em Portugal por dois anos e de terem estado inseridos em uma comunidade cultural diferente da sua, os participantes puderam perceber algumas nuances culturais que são perceptíveis apenas em situações de imersão, em que a compreensão do “outro” é favorecida (Coleman, 1998; Figueredo, 2007).

3.3 O sistema educacional nos contextos brasileiro e português

Os participantes também puderam comparar o sistema educacional nos dois contextos, como é ilustrado no seguinte quadro:

Quadro 1: O sistema educacional nos contextos brasileiro e português

UFG	Universidade portuguesa
1. Uma relação mais próxima entre professor e alunos.	2. Uma relação mais distanciada entre professor e alunos.
3. Os alunos brasileiros interagem mais em sala de aula.	4. Os alunos portugueses não interagem muito nas aulas.
5. Maior dificuldade para o aluno conciliar estudo, trabalho e vida social.	6. Mais facilidade para o aluno conciliar estudo trabalho e vida social.
7. Carga horária menor, aulas ocorrem, geralmente, só em um turno.	8. Carga horária grande das disciplinas, aulas ocorrem o dia todo.
9. Não há a possibilidade de o aluno optar por um tipo de avaliação.	10. Há a possibilidade de o aluno optar por um dos tipos de avaliação disponibilizados.

De acordo com os participantes, o fato de a maioria dos alunos portugueses não ter de trabalhar facilita-lhes a aprendizagem. Como o custo de vida na cidade em que residiram era muito barato, os pais portugueses conseguiam sustentar seus filhos para que eles pudessem se dedicar aos estudos. No Brasil, por sua vez, a maioria dos alunos brasileiros trabalha para se sustentar, o que faz com que considerem a vida do aluno brasileiro mais difícil, como é ilustrado nos exemplos 10, 11 e 12:

[10] Eduardo: Lá em Portugal, eu tinha uma vida mais tranquila, menos estressante, por conta da segurança, de não ter que trabalhar, né, eu fui num contexto de bolsa, então não precisei trabalhar. A questão de segurança, a facilidade de transporte, é mais fácil de sair desse caos, desse estresse que a gente tem aqui no Brasil. Aqui eu já voltei pra outra vida, então eu tenho de trabalhar, tenho de viver com a minha mãe, tenho de correr pra tudo quanto é lado da cidade, pensando que lá a gente fazia tudo a pé, tudo muito saudável. Nesse sentido, fico com saudade, foi uma experiência muito boa.

[11] Anastácia: Os alunos portugueses não tinham de trabalhar, pois os pais deles os sustentavam. O custo de vida lá é muito barato. Com 400 euros, você vive muito bem lá. Os pais davam conta de sustentar os filhos e pagar as propinas da universidade. E a propina pro estudante português era de 1.000 euros anuais. A propina para os estudantes estrangeiros era mais alta, no último ano estava em 7.800 euros. Eu não conheci nenhum português que trabalhava. Sempre os pais sustentavam.

- [12] Carla: Parece que lá em Portugal, eles levam mais a sério. Eles saem da casa dos pais e moram no local em que vão estudar, para ter uma vida mais acadêmica. A vida acadêmica lá é bem diferente do que eu vejo aqui, por exemplo. Lá eu via gente estudando toda hora. É muito pesado. À noite tinha as festas, loucura, coisa de jovem. Mas quando era a época de estudar, eu acho que era mais intenso, mais levado a sério às vezes do que aqui. Também não sei se tem a ver com a nossa vida de estudante aqui. Eu como bolsista fui pra lá, então a minha obrigação era estudar. Então, eu tinha que estudar sempre. Agora aqui, eu morando aqui, não sendo bolsista, eu tenho de trabalhar para me manter. Então, a vida é diferente.

Os alunos brasileiros perceberam, também, uma diferença no modo como as aulas são ministradas nos dois contextos. Para eles, as aulas no Brasil são mais dinâmicas e favorecem a participação e a interação dos alunos. Já no contexto português, as aulas são mais tradicionais, e os professores mantêm um certo distanciamento do aluno, o que faz, segundo os participantes, com que os alunos portugueses não participem tanto das aulas. Resultados semelhantes foram encontrados por Sena et al. (2014:16), em que, “[n]a opinião de alguns intercambistas brasileiros, a relação professor-aluno, nas universidades europeias, parece se caracterizar pelo formalismo, com os professores mantendo uma distância em relação aos alunos.” Vejamos os relatos dos participantes:

- [13] Carla: Nós temos uma formação aqui muito mais crítica do que lá. Lá tem muito aquela coisa, assim, de o professor estar lá na frente e ele não poder ser questionado. E aqui a gente não é assim. Então, quando a gente chegou lá, já virou hábito questionar e tal para entender mais. A relação professor-aluno aqui é mais forte e a gente acabou levando isso pra lá. Tinha professores que gostavam e outros não.

- [14] Eduardo: Os brasileiros participam, sim, muito das aulas, todas as disciplinas que eu fiz aqui na Letras, todos participaram muito, por mais que haja alunos mais calados, mas sempre há discussão. E lá nas disciplinas era a gente, os brasileiros, que falava. Os portugueses ficavam calados. Eu acho que ficam calados por causa dessa hierarquia mesmo que é muito forte entre professor e aluno.

- [15] Júlia: Lá em Portugal, há uma postura por parte dos professores muito tradicional, um ou outro professor que tenta mudar aquele quadro, mas tem professores muito antigos na faculdade que mantêm aquele quadro, achei mais tradicional do que

aqui. Considerando que oitenta por cento da sala eram de brasileiros, a interação era excelente, inclusive com alguns professores. Teve professores que a gente manteve até um nível de amizade, que o professor ia na nossa casa, que participava das nossas reuniões e coisas assim. Mas a interação com os alunos portugueses em sala de aula era mínima.

- [16] Anastácia: É muito difícil um português participar em sala de aula. A participação em sala de aula era em peso dos brasileiros. E os professores adoravam isso porque eles não estavam acostumados. Os portugueses, não só os portugueses, os europeus em geral, eles entram, sentam, anotam, só, e saem. Agora eu não, eu anotava, perguntava, “ah, então é assim?” Eu reformulava e isso sim é uma diferença porque aqui nós estamos acostumados a participar das aulas, lá não. Tem uma divisão tão grande entre professor e aluno. Os alunos portugueses não se referem pelo professor pelo nome. Ah, é a Doutora fulano de tal. Isso pra mim é um abismo entre o aluno e o professor, isso acanha um pouco o aluno, inferioriza um pouco a condição dele. Brasileiro já tratava o professor pelo nome, e eu não percebi que isso fosse um problema para eles, até gostavam mais.

Como podemos perceber por esses relatos, todos os quatro participantes perceberam diferenças significativas entre a forma como as aulas são ministradas no Brasil e em Portugal. Todos reconhecem que, no Brasil, os alunos são mais participativos nas aulas, e este espírito participativo foi levado para as aulas ministradas na universidade brasileira, o que fez com que os professores portugueses apreciassem tal participação.

3.4 Maior autonomia e uma maior segurança no campo profissional

A participação no PLI fez com que os alunos, por dois anos, vivessem longe de seus pais e tivessem de assumir responsabilidades que eram inexistentes antes do período do intercâmbio, como, por exemplo, ter de cuidar de uma casa, de pagar contas, gerir as finanças etc. Isso fez com que passassem a ter uma postura mais responsável e madura na vida. O fato de terem estudado em uma universidade portuguesa por dois anos possibilitou-lhes cursar disciplinas que não são oferecidas na universidade de origem, além de terem estudado com grandes especialistas da literatura portuguesa. A participação no PLI também lhes possibilitou ter dupla titulação ao se graduarem, o que,

indubitavelmente, lhes coloca no mercado de trabalho com condições privilegiadas por terem um diploma brasileiro e um português. Tiveram, também, a oportunidade de viajar, de conhecer outros países, outras culturas, de se aventurar mais, como é ilustrado nos seguintes exemplos:

[17] Carla: Eu espero que mais pessoas tenham a oportunidade de conhecer, de ter essa experiência porque eu acho que eu consegui melhorar enquanto ser humano, não só enquanto estudante, mas como pessoa. Hoje eu consigo conhecer outras pessoas, viajar, fazer outras coisas. Por exemplo, eu sou bolsista PROLICEN, ganho uma bolsa de 400 reais e consigo viajar com esse dinheiro. Eu consigo, não ficar querendo luxo, colocar a mochila nas costas e conhecer outros lugares. Isso é muito importante, se aventurar mais. Às vezes, a gente deixa de conhecer outros lugares porque não tem dinheiro. Na verdade você tem, só não consegue administrá-lo. Eu acredito que consegui melhorar isso. Até a consciência em relação à água e à energia que você está gastando, né? Quando você começa a pagar as suas contas, eu agora tenho a consciência de como funciona uma casa, o que é necessário para mantê-la, não é fácil. Então, eu me tornei consciente de tudo isso.

[18] Eduardo: Só o fato de sair do lugar em que a gente nasce, já vale a pena, né? Contribuições em nível de conhecimento, aprendi muitas coisas. Tive oportunidade de estudar com professores que eram especialistas em Fernando Pessoa, em Saramago. Do ponto de vista profissional, tive essas oportunidades e de estudar cultura africana, literatura africana, que a gente não tinha aqui, né, e acho que aumentou o espírito de aventura também. Ganhei espírito de aventura e achar que é fácil sair da sua zona de conforto.

[19] Júlia: Com o programa, eu fiquei mais madura, fiquei mais responsável em relação ao que eu quero para minha vida, a minha vida acadêmica, minha vida pessoal, aprendi a lidar melhor com as pessoas, [...] nunca tinha vivido com vários amigos num apartamento, e a gente conseguiu lidar ali com o dia a dia, conversar sobre os problemas. E isso foi porque eu saí do meu país, saí do conforto dos meus pais, né, da proteção, e fui aprender a lidar com a minha vida, a cuidar da minha vida financeira, a cuidar da minha saúde sozinha, a resolver tudo sozinha sem poder contar muito com pai e com mãe, que sempre estão perto ajudando, a lidar com coisas básicas igual a manter uma casa, cuidar de tudo que tem aquela casa, e acho que por isso eu ampliei bastante os meus horizontes.

- [20] Anastácia: O fato de você ter dois diplomas é um diferencial, quem tem dois diplomas de graduação no mesmo curso?
- [21] Júlia: A oportunidade que eu tive de conhecer tantos outros países, tantas outras culturas, foi maravilhoso. Nós ganhamos muito mais experiência no sentido acadêmico porque a gente teve oportunidade de fazer disciplinas que aqui a gente não faria, e eu acho que, nesta parte, a gente enriqueceu muito não só o conhecimento de mundo, mas o conhecimento acadêmico mesmo. Tivemos oportunidade de cursar disciplinas com pessoas de alto nível, e também fugimos um pouco do que é só da grade daqui. Se a gente ficasse só aqui, a gente não viria tantas coisas que a gente viu lá, como, por exemplo, culturas africanas, literaturas africanas, e eu fiquei apaixonada por literatura africana graças a um professor de lá e foi uma disciplina que eu cursei justamente pelo fato de o programa dar essa oportunidade pra gente. Expandiu, achei maravilhoso.

Esses relatos nos mostram que a participação em programas de intercâmbio no exterior contribui para o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional dos intercambistas (Anderson et al., 2006; Dalmolin et al., 2013; Engberg; Jourian, 2015), na medida em que podem conhecer outros lugares, outras culturas, ter outras vivências acadêmicas e poder levar essa experiência para suas futuras salas de aula.

4. Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para o fato de que a participação em programas de intercâmbio no exterior proporciona aos alunos crescimento intelectual, cultural, pessoal e profissional.

A participação no programa de intercâmbio fez com que, por meio do contato com o “outro”, os alunos pudessem refletir sobre questões identitárias e culturais. Concordo com Figueredo (2007:241, grifos da autora) quando afirma que “[o] modo como o “eu” e o “outro” e suas subjetividades interagem pode proporcionar aberturas pelas quais os estereótipos que os anulam como seres culturais únicos sejam desfeitos”. Por meio dos exemplos apresentados, pudemos perceber que alguns estereótipos dos alunos foram desmistificados com a experiência que tiveram no país estrangeiro e, conseqüentemente, com a oportunidade de estarem observando a cultura do “outro”.

Com base nisso, é importante que, não somente nas aulas de língua estrangeira, mas também nas aulas de língua portuguesa, sejam incluídas discussões sobre aspectos culturais, sobre a variedade do português de Portugal, de modo a permitir reflexões significativas sobre o “eu” e o “outro”, sobre o familiar e o estranho, o que proporcionará uma aglutinação dos aspectos linguísticos e culturais e, como resultado, a possibilidade de nossos alunos se desenvolverem não apenas academicamente, mas também culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amuzie, Grace Lee; Winke, Paula. 2009. Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, v. 37, p. 366-379.

Anderson, Philip H. et al. 2006. Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 30, p. 457-469.

Archer, Carol M. 2001. Culture bump and beyond. In: Valdes, Joyce Mary (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 170-178.

Barro, Ana; Jordan, Shirley; Roberts, Celia. 1998. Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 76-97.

Behnke, Carl; Seo, Soobin; Miller, Kay. 2014. Enhancing the study abroad experience: A longitudinal analysis of hospitality-oriented, study abroad program evaluations. *Tourism Management*, v. 42, p. 271-281.

Byram, Michael. 1994. Cultural learning and mobility: The educational challenge for foreign language teaching. *Fremdsprachen and Hochschule*, v. 41, p. 5-22.

Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). 1998. *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-15.

Campos, Maria Cristina Pimentel; Figueiredo, Francisco José Quaresma (Ed.). 2010. *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education*. Viçosa, MG: Arka.

Coleman, James A. 1998. Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Ed.). *Language learning in*

intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, p. 45-75.

Dalmonin, Indiara Sartori et al. 2013. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, n. 3, p. 442-447.

Dutra, Elza. 2002. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 371-378.

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellwood, Constance. 2011. Undoing the knots: identity transformations in a study abroad programme. *Educational Philosophy and Theory*, v. 43, n. 9, p. 960-978.

Engberg, Mark E.; Jourian, T.J. 2015. Intercultural wonderment and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. XXV, p. 1-19.

Figueiredo, Carla Janaina. 2007. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

França, Maria Cristina Caminha de Castilhos. 2008. Cidadãos do mundo: experiências pessoais e familiares entre participantes de um Programa de Intercâmbio Cultural. *Mouseion*, v. 2, n. 3, p. 46-63.

Kinginger, Celeste. 2011. Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 58-73.

Kinginger, Celeste. 2013. Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, v. 46, n. 3, p. 339-358.

Kramsch, Claire. 1998. *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press.

Pedersen, Paula J. 2010. Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 34, p. 70-80.

Roberts, Celia. et al. 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Salisbury, Mark H. et al. 2009. Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, v. 50, p. 119-143.

Sena, Andreлина Pimentel et al. 2014. Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 122, p. 1-25.

Wang, Chilin. 2010. Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, v. 43, n. 1, p. 50-63.

Yang, Min; Webster, Beverly; Prosser, Michael. 2011. Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 35, p. 69-78.

Apêndice

Perguntas feitas aos participantes deste estudo:

- 1) Por que você quis participar do Programa de Intercâmbio PLI?
- 2) Eu gostaria que você falasse sobre como foi a sua experiência no programa de intercâmbio.
- 3) Como foi se perceber brasileiro(a) em Portugal?
- 4) E o que é ser brasileiro(a) no Brasil?
- 5) Que percepções você tinha sobre o povo português antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após o período de intercâmbio?
- 6) Que percepções você tinha sobre Portugal antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após a viagem?
- 7) Como os portugueses o(a) viam durante o programa?
- 8) O que você podia fazer lá que não podia fazer aqui e vice-versa?
- 9) Você teve alguma dificuldade em compreender o português falado em Portugal?
- 10) Que diferenças você pode listar entre o português falado em Portugal e o falado no Brasil?
- 11) Você se lembra de ter percebido algum conflito intercultural durante a sua participação no Programa? Caso afirmativo, como você lidou com esse conflito? Poderia falar sobre isso?
- 12) O que é ser um universitário no Brasil e em Portugal? Que diferenças e semelhanças você percebeu entre os dois sistemas educacionais?
- 13) O que é morar no Brasil e morar em Portugal?
- 14) Você teve dificuldades durante a sua participação no Programa? Relate as mais relevantes.
- 15) Que contribuições a participação no programa trouxe para a sua carreira e para a sua vida?