



Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

GIOVANA ROSA MARTINS

**A AREPA É FEITA DE MILHO E O CASABE, DE MACAXEIRA: UM ESTUDO
SOBRE INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA
MIGRANTES INTERNACIONAIS.**

Campo Grande/MS
2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL**

GIOVANA ROSA MARTINS

**A AREPA É FEITA DE MILHO E O CASABE, DE MACAXEIRA: UM
ESTUDO SOBRE INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE
PORTUGUÊS PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS.**

**ESTUDO SOBRE INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS
PARA MIGRANTES INTERNACIONAIS.**

2022

**Campo Grande/MS
2022**

GIOVANA ROSA MARTINS

**A AREPA É FEITA DE MILHO E O CASABE, DE MACAXEIRA: UM ESTUDO
SOBRE INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA
MIGRANTES INTERNACIONAIS.**

Relatório apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Conhecimento: *Linguagem: Língua e Literatura*

Orientador: Prof. Dr. João Fabio Sanches Silva

**CAMPO GRANDE
2022**

GIOVANA ROSA MARTINS

**A AREPA É FEITA DE MILHO E O CASABE, DE MACAXEIRA: UM ESTUDO
SOBRE INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA
MIGRANTES INTERNACIONAIS.**

Relatório apresentado à Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul (UEMS), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

Área de Conhecimento: *Linguagem: Língua e
Literatura*

Orientador: Prof. Dr. João Fabio Sanches Silva

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros. (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Prof. Dr. Flávio Amorim da Rocha (Suplente)
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS

Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

**CAMPO GRANDE
2022**

M343a Martins, Giovana Rosa

A arepa é feita de milho e o casabe, de macaxeira :
um estudo sobre interculturalidade nas aulas de português
para migrantes internacionais / Giovana Rosa Martins.–
Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

87 f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Dr. João Fabio Sanches Silva.

1. Cultura 2. Interculturalidade 3. Representações
culturais I. Título

CDD 23. ed. - 401

Ao meu pai José Martins Netto (*in memoriam*), que embarcou comigo no início dessa viagem, mas foi chamado para navegar por outros mares antes que pudéssemos desembarcar juntos.

AGRADECIMENTOS

Talvez não haja palavras suficientes e significativas que me permitam agradecer a todas as pessoas que Deus e o Universo colocaram para me acompanhar no caminho percorrido. Mesmo assim e, com muito carinho, agradeço:

Aos meus pais, José e Aparecida, meus anjos da guarda, pelo apoio incondicional, pelo carinho reconfortante, por me ensinarem que a vida é feita de pequenos passos. Obrigada por segurarem sempre a minha mão.

À minha sobrinha Laura, por me encher de alegria nos poucos momentos que me dei o direito a um descanso. Aos meus enteados Estevan, Ernesto e Eliseu, por entenderem que não pude estar tão presente nos últimos meses.

Ao meu esposo Eduardo, por ser o meu bem mais precioso. Obrigada por acreditar em mim e refletir comigo sempre que me sentia estagnada na escrita. Obrigada pelas muitas vezes que te interrompi para que lesse um ou dois parágrafos do que eu havia escrito. É um privilégio ter você na minha vida.

À minha adorada prima Silvana, por ser aquela que me faz colocar a vírgula no lugar certo e avisa quando uso gerúndio demais na minha escrita. Ela sempre tem palavras de coragem e me faz acreditar que posso ser capaz de tudo. Obrigada por compartilhar a sua vida comigo.

Ao meu querido amigo Vinícius, irmão que o mestrado me deu de presente, com quem compartilhei cada dia desse longo caminho. Obrigada pela sua amizade durante esta jornada. Obrigada por ser assim, como você é. Sua amizade é uma riqueza na minha vida.

À minha querida amiga Raquel, por ser minha mãezona no Programa UEMS Acolhe e por sempre me trazer luz e paz com sua presença. Obrigada por toda ajuda.

Às preciosidades que o mestrado me trouxe: Alan, Gabi, Dani, Flora e André. Obrigada por colorirem meu percurso. Levo no meu coração cada minuto compartilhado com vocês, obrigada pelo carinho.

Ao meu amigo Augusto, que mesmo de longe torce por mim. Obrigada pelo carinho e amizade incondicional e por trazer alegria à minha vida.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. João Fábio. Obrigada por todo ensinamento, por cada partilha, pelo compromisso e seriedade na orientação do meu trabalho e por acreditar em mim tanto como mestranda quanto como voluntária do Programa.

Às minhas queridas participantes: Maracaibo, Valencia, Baruta, Heres e Sucre, pois sem vocês não haveria pesquisa. Obrigada pela gentileza em compartilhar reflexões sobre nossas culturas, por dispensarem tempo em responder aos meus questionamentos. Devo esse trabalho a vocês.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação, pelas valiosas contribuições que fizeram: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior.

Aos professores que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de defesa desta dissertação: Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins e Prof. Dr. Flávio Amorim da Rocha, muito obrigada.

A todos os familiares e amigos que me acompanharam nestes dois anos de caminhada pelas palavras de apoio e pelo carinho. Obrigada de coração.

MARTINS, Giovana Rosa. **A Arepa é feita de milho e o Casabe, de macaxeira: Um estudo sobre interculturalidade nas aulas de português para migrantes internacionais.** 82f. 2022. Relatório de Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

RESUMO

Pesquisas contemporâneas relacionadas à aprendizagem de línguas sustentam uma visão de linguagem carregada de valores culturais. Por esse motivo, várias pesquisas que elencam questões interculturais foram desenvolvidas (Barbosa 2009, 2015; Kramsch, 2009; Mendes, 2011, 2014; Byram; 2009). Assim, o objetivo desse trabalho foi analisar se as atividades propostas em um curso de Português para migrantes internacionais proporcionaram momentos de interculturalidade entre os aprendentes em situação de imersão e compreender até que ponto essa prática favoreceu novas representações culturais na desmistificação de estereótipos. Para isso, revisei os conceitos de cultura, língua-cultura, interculturalidade, competência comunicativa (intercultural), representações culturais e suas implicações para a aprendizagem de línguas. Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), caracterizando-se como um estudo de caso. Por meio deste estudo, foi possível compreender que a interculturalidade pode ser vista como um convite à reflexão e às ações envolvidas com as diferenças bem como a sensibilização de todos que fazem parte desse processo para um olhar mais atento e empático com o Outro. Os objetivos propostos foram atingidos, encontrei momentos interculturais nas atividades aplicadas e também o surgimento de novas representações culturais. Todavia, ressalto que ainda precisamos de muitas pesquisas na área do ensino de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas que tratem da abordagem intercultural e de novas representações culturais.

Palavras-Chave: Cultura; Língua-cultura; Interculturalidade; Representações culturais.

ABSTRACT

Contemporaneous researches related to language learning support a vision of language full of cultural values. For this reason, several researches about intercultural issues were developed (Barbosa 2009, 2015; Kramersch, 2009; Mendes, 2011, 2014; Byram; 2009). Thus, I aimed to analyze whether the activities proposed in a Portuguese course for international migrants could provide moments of interculturality and understand if the given classes enabled new cultural representations about stereotypes. I brought to this work the concepts of culture, language-culture, interculturality, communicative competence, cultural representations and their contribution for language learning process. This research is a case study and is in the field of Applied Linguistics. This research showed that it was possible to understand that interculturality can be seen as an invitation to reflection and actions involved with the differences, as well as the awareness of those who are part of this process for a more attentive and empathetic look to the "other". The established goals were achieved, I found intercultural interactions in the activities and also the emergence of new cultural representations. However, I emphasize that we still need more researches in the field of teaching Portuguese for foreign speakers that deal with the intercultural approach and the new cultural representations.

Keywords: Culture; Language-culture; Interculturality; Cultural representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Competência Comunicativa Intercultural.....	31
Figura 2- Vender o peixe.....	50
Figura 3- Nhoque de banana.....	55
Figura 4- Diversidade Cultural.....	61
Figura 5- Cadastro Individual.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Encontro das culturas.....	23
Tabela 2- Participantes da pesquisa.....	44

LISTA DE SIGLAS

ACIN – Abordagem Comunicativa Intercultural

CC – Competência Comunicativa

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

CI – Competência Intercultural

LA – Linguística Aplicada

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

O PONTO DE PARTIDA	15
1. ENFOQUE TEÓRICO	19
1.1. Culturas.....	22
1.2. Língua Cultura.....	22
1.3. Interculturalidade.....	25
1.3.1. Competência Comunicativa.....	29
1.3.2. Competência Intercultural	30
1.4. Representações Culturais.....	34
2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	37
2.1. Natureza da pesquisa.....	37
2.2. Tipo de pesquisa.....	38
2.3. Instrumentos de geração de dados.....	40
2.4. Contextualização.....	42
2.5. Participantes da pesquisa.....	44
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	46
3.1. Demandas urgentes.....	46
3.1.1. Mas onde está o peixe, professora?.....	49
3.2. Diferenças e similaridades culturais.....	52
3.2.1. Eu tomo vitamina de abacate!.....	54
3.3. Língua Cultura.....	58
3.3.1. Na Venezuela também tem isso!.....	60
3.4. Novas representações culturais.....	62
CONSIDERAÇÕES: O desembarque no meio do caminho.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	77

O PONTO DE PARTIDA

*“Eu não sou da sua rua
Eu não falo a sua língua
Minha vida é diferente da sua.”*

(Marisa Monte)

Iniciar esta pesquisa com um trecho da música *“Eu não sou da sua rua”* é voltar ao ano de 2019 quando iniciei meu trabalho como voluntária no Programa “UEMS Acolhe”¹. Voluntariar para migrantes internacionais nunca havia passado pela minha cabeça, muito menos ensinar Língua Portuguesa, já que ministro aulas de Língua Inglesa há mais de vinte anos. Mesmo com a vasta diversidade que temos em nosso país, enxergar o Outro com suas diferenças, suas culturas, suas vulnerabilidades e necessidades passava despercebido por mim. A vontade de me aprofundar no tema e trabalhar com afinco para que o Outro conseguisse falar a minha língua e que ele pudesse ter os mesmos direitos de cidadão que eu, surgiu quando tive contato direto com os migrantes internacionais atendidos pelo Programa. Assim, além de voluntariar, percebi um desejo maior de me empenhar nessa jornada tornando-me mestranda do curso de Pós Graduação em Letras da UEMS.

Quando mais jovem, morei por dois anos nos Estados Unidos. Todavia, só após meu trabalho com os migrantes internacionais consegui compreender os processos pelos quais passei desde minha chegada lá. Os choques culturais e a resistência em considerar modos de vida tão diferentes dos meus eram aspectos que eu não compreendia. A barreira da língua foi a parte mais difícil nos meus processos de adaptação. Não me refiro aos aspectos linguísticos, mas os pragmáticos. Eu não compreendia quando alguém me perguntava como eu estava e antes mesmo que eu pudesse responder, a pessoa dizia “Estou bem também, obrigada”. Meu pensamento era: Espere! Eu nem perguntei como você estava!

Uma das minhas frustrações era a de ter que ouvir e dizer *“God bless you”*² até quando alguém estranho espirrava, pois no Brasil, utilizamos esse termo aleatoriamente, obtendo, às vezes, respostas não muito acolhedoras. Com o passar do tempo, mesmo que

¹ Programa UEMS ACOLHE – Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes Internacionais. É o resultado de uma série de ações de extensão desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com a finalidade de atendimento diferenciado em diversas áreas do conhecimento à comunidade migrante internacional no nosso Estado. Visa promover ações de extensão que possibilitem a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes internacionais no estado de Mato Grosso do Sul, a partir, inicialmente, do oferecimento de cursos de extensão gratuitos de Português como Língua de Acolhimento.

² Deus te abençoe

inconsciente, comecei a entender esses elementos como naturais e nesse processo de compreensão e amenização do estranhamento inicial pude falar a língua inglesa com mais desenvoltura, percebendo que vivenciar aquela cultura sem que a minha deixasse de existir auxiliaria minha estada por lá. Mesmo jamais tendo alcançado a agilidade e o hábito que eles têm ao se cumprimentarem, passei a entender que o termo “*God bless you*” e tantos outros tinham uma carga cultural compartilhada³ que antes não faziam sentido para mim.

Assim, considero que aprender uma língua é aprender também uma cultura. É preciso entender os modos de comunicação, as esferas práticas de maneira reflexiva e crítica que não se restringem apenas às estruturas formais da língua. Língua e cultura são consideradas, nesta pesquisa, indissociáveis – e pelo entendimento de que os sujeitos só compreendem a si mesmos e as suas culturas por meio do encontro, da comparação e da identificação com o que lhes é, de alguma maneira, diferente.

Ao refletir sobre essas comparações, diferenças e similaridades, quis trazer para o meu título algo que ilustrasse essa compreensão de encontros culturais e que demonstrasse de algum modo que, ao nos depararmos com outras culturas, repensamos a nossa. Assim, a fala de uma das participantes me trouxe a esse título justamente por exemplificar esse entendimento: “Professora, temos dois pratos importantes na culinária venezuelana. A arepa⁴ que é feita de milho e o casabe⁵, que é feito de macaxeira e vocês têm muito milho e macaxeira aqui também”. (MARACAIBO, 2021)

De acordo com a fala da participante, a língua representa mais do que um instrumento, do que uma estrutura, língua; é “um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2011, p. 143). Sendo assim, uma língua é o estabelecimento de uma relação dialógica entre línguas-culturas, como sugere Kramsch (1993).

A relação língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem sido explorada em vários aspectos e tem trazido contribuições aos paradigmas de pesquisa em Linguística Aplicada, considerando-a como uma área do conhecimento humano “preocupada

³ Consiste no valor semântico que é acrescentado ao sentido literal da palavra, que é compartilhado entre os membros de uma determinada comunidade e que constitui fator de aproximação e reconhecimento entre seus pares.

⁴ Arepa: prato tradicional na Venezuela. Pão feito com milho moído ou com farinha de milho pré-cozido.

⁵ Casabe: pão sem fermento, crocante, fino e circular, feito de farinha de mandioca. Geralmente, assada em um budare, um comal ou uma grelha.

em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais do uso de linguagem no contexto social” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 23).

Dentre as inúmeras possibilidades de se pesquisar a linguagem humana, a cultura é uma perspectiva presente na pesquisa aplicada. A relação linguagem e cultura é tão inerente que não se pode falar de cultura sem mencionar a linguagem e o mesmo para o inverso. Nas palavras de Almeida Filho:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprender (ALMEIDA FILHO, 2007, p.15).

Essa realidade ressalta a relevância das relações interculturais nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, pois sempre que estamos em contato com uma nova língua-cultura (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010), embarcamos na sua aprendizagem e produzimos elos para interagir com o outro. É essa mudança de enfoque para o desenvolvimento de um falante intercultural (BYRAM, 2001) que exige repensarmos o conceito de língua-cultura, pois a cultura está estreitamente ligada à língua.

Como destaca Mendes (2011, p.141), “nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural”. Kramsch (1993) constrói a ideia de “terceiro lugar”, caracterizado por ser um espaço em que o indivíduo reflete sobre seus próprios significados e àqueles dos falantes nativos.

Considerando que um dos princípios gerais da interculturalidade seja sensibilizar os aprendentes ao respeito e à tolerância em relação às diferenças culturais, sejam elas frutos de nacionalidades distintas, etnia, gênero, classe, cor, faixa etária, crenças, entre outros, este trabalho se justifica por acreditar que os cursos oferecidos pelo Programa UEMS Acolhe contemplam um espaço privilegiado para a desconstrução de possíveis visões etnocêntricas e estereotipadas e que buscam a compreensão e o respeito a todos os indivíduos de forma igualitária.

Desse modo, justifico o tema desse trabalho, também, pelo vínculo pessoal que possuo com ele, pois além de ministrar aulas, reflito, discuto e planejo, junto aos professores do Programa, as ferramentas didáticas e as temáticas que são aplicadas nas aulas. Ainda, uma vez que as aulas ministradas no Programa têm o cuidado de proporcionar um ensino de Português para falantes de outras línguas voltado para a comunicação intercultural, uma

dúvida surgiu no que diz respeito a minha percepção sobre o ensino/aprendizado de língua portuguesa em um curso intitulado “*Práticas em Língua Portuguesa para migrantes internacionais em situação de imersão: Leitura e Produção de texto*”: as atividades elaboradas para o referido curso podem favorecer o diálogo intercultural e possibilitar novas representações culturais?

Essa pergunta me levou ao desenvolvimento dessa pesquisa, com o objetivo geral de analisar até que ponto as atividades elaboradas para esse curso proporcionaram momentos interculturais nas aulas de Português.

Sendo assim, meus objetivos específicos foram traçados da seguinte forma:

- 1) Analisar de que modo as atividades propostas proporcionaram um diálogo intercultural.
- 2) Compreender até que ponto essa prática pedagógica favoreceu novas representações culturais na desmistificação de estereótipos.

A presente pesquisa foi dividida em três capítulos. Logo após a introdução, na qual justifiquei e apresentei os objetivos, desenvolvi o primeiro capítulo, composto pela fundamentação teórica, a qual me auxiliou na argumentação deste trabalho. Inicialmente, apresentei o conceito de cultura com o intuito de refletir sobre seu papel no contexto de vivência humana, seguindo visões consideradas pertinentes para o processo de aquisição de línguas. A seguir, discorri sobre as relações entre língua e cultura(s) para pensar a interculturalidade como uma perspectiva fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Trouxe as competências comunicativa e intercultural na aprendizagem de uma nova língua e, em seguida, algumas reflexões sobre novas representações culturais.

O segundo capítulo apresentou a metodologia utilizada na pesquisa. Primeiramente, foi exposta a categorização da abordagem da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Em seguida, detalhados os procedimentos utilizados para a geração dos dados, além de evidenciado o contexto investigado e as participantes envolvidas.

O terceiro capítulo tratou da análise dos dados coletados. Essa seção foi dividida em quatro subseções. Nas três primeiras, com o intuito de alcançar o primeiro objetivo, trouxe o questionário, as entrevistas realizadas e as atividades dos encontros remotos que fizeram parte da minha observação. Na última subseção, expus a visão das participantes sobre o país e o povo brasileiro, exibindo o questionário e as entrevistas na intenção de atingir o segundo objetivo.

1. ENFOQUE TEÓRICO

“A diversidade promove a tolerância. Quando você não encontra pessoas diferentes, não percebe coisas, não percebe o quanto tem em comum com elas.”

(Malala Yousafzai)

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que fundamentou as discussões propostas nesta pesquisa. Portanto, acreditei pertinente, primeiramente, fazer um breve histórico do termo cultura e, logo após, discorrer sobre Língua-cultura e Interculturalidade no processo de aquisição de línguas.

1.1 Culturas

Inicialmente, menciono que o conceito de cultura tem sido construído e reconstruído inúmeras vezes ao longo do tempo com o auxílio de diversas áreas das ciências humanas. Assim, definir cultura torna-se uma tarefa complexa, pois abrange interesses pluridisciplinares, uma vez que é estudada em áreas como antropologia, história, sociologia, comunicação, administração, economia, linguística, entre outras. Para cada área citada, a cultura é entendida a partir de diferentes pontos de vista. Esse fato diz respeito ao seu próprio caráter transversal, que percorre diferentes áreas da vida cotidiana.

Desse modo, tentei encontrar conceitos de culturas que pudessem me oferecer instrumentos para a compreensão dos aspectos que envolvessem a vivência humana na tentativa de trazer esses conceitos para a aprendizagem de um novo idioma.

Etimologicamente, a palavra “cultura” vem do latim e significa *colere*, relacionada ao cultivo da terra e ao cuidado com os animais. A partir da segunda metade do século XVI, o termo assumiu sentido figurado, significando cultivo do espírito e desenvolvimento da mente. Segundo Chauí (2000), somente no século XVIII, a cultura deixou de ser vista como cultivo agrícola e passou a ser vista como erudição, tornando-se sinônimo de civilização pelo iluminismo. Terry Eagleton (2005) enfatiza que ser civilizado significava estar em posse de uma educação refinada. Todavia, foi no século XIX, momento em que a Antropologia despontou como área de conhecimento, que o debate a respeito de cultura foi discutido com uma sistematização do conhecimento.

A primeira definição formal de cultura foi concebida pelo antropólogo Edward B. Tylor, em 1871, que a conceituou como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem”. (TYLOR, 1871. In: CASTRO, 2005, p. 69). Neste primeiro momento, o conceito de cultura definida por Tylor remetia à civilização, a qual se partia de estágios da evolução humana, uma cultura se sobrepondo a outra.

No entanto, em meados do século XX, o conceito desenvolvido por Tylor sofreu várias críticas por parte dos estudiosos sobre cultura que o sucederam, principalmente, de Franz Boas. Para Mendes (2015), a rejeição principal ao conceito de Tylor teve como ponto principal uma oposição às ideias defendidas pelas teorias evolucionistas das culturas, as quais estabeleciam, por meio da comparação entre as diferentes culturas, o lugar pertencente a cada uma delas na escala evolutiva, ficando de um lado as culturas primitivas e de outro, as culturas mais avançadas.

Contrário ao conceito de Tylor, Franz Boas (apud CUCHE, 1999) ressalta que não há diferença natural, biológica, entre os povos; as diferenças são culturais, adquiridas ao longo da vida, não inatas. Boas ainda nos afirma a ideia de relativismo cultural, segundo o qual não há hierarquia entre as diversas culturas, esperando-se com isso a compreensão dos diferentes modos de viver, crenças e valores, sem que tomemos determinada cultura como parâmetro de julgamento de outra.

Para o autor, importava o estudo das “culturas” e não da “cultura”. Seu cuidado não era apenas descrever fatos culturais, mas entendê-los inseridos em um conjunto de outros fatos relacionados aos seus contextos produzindo coerência, pois “não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido” (FRANZ BOAS apud CUCHE, 1999, p. 241).

Franz Boas também se preocupou em valorizar a dignidade de cada cultura, o respeito e a compreensão em relação às culturas diferentes:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (FRANZ BOAS apud CUCHE, 1999, p. 45).

Cultura, neste caso, pode ser entendida como as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos sujeitos de uma comunidade, privilegiando ações construídas em conjunto no cotidiano.

Dentre as várias concepções de cultura, vale ressaltar que para Geertz (1989), cultura é a própria condição de existência humana, produto das ações por um processo ininterrupto, no qual os indivíduos dão significados às suas ações. Significados esses que, segundo Hall (1997), possibilitam-nos interpretar ações alheias e, quando tomados em seu conjunto, formam as nossas culturas, garantem que toda ação social seja cultural, que as práticas sociais imersas de significado sejam práticas de significação.

Geertz ainda buscou um conceito de cultura mais especializado, que pudesse atender com mais propriedade às exigências científicas, isto é, o oposto ao que foi denominado o “todo mais complexo” na antropologia evolucionista. Em suas palavras:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15)

Para o autor, o papel do antropólogo é tentar situar-se no ambiente de observação, nas culturas dos outros, e, assim poder estabelecer um diálogo. Mendes (2015) afirma que “ao compreender a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração” (MENDES, 2015, p. 211).

Desse modo, uma abordagem semiótica das culturas pode ajudar o trabalho do pesquisador no sentido de oferecer o acesso necessário aos indivíduos de uma determinada realidade social. Além disso, obter o acesso às teias de significados mencionadas por Geertz (1978) é compreendê-las a fim de estabelecer um diálogo com o Outro de forma igualitária.

Ao trazer esses conceitos para a contemporaneidade, principalmente para a aprendizagem de línguas, órgãos políticos também começaram a se preocupar com a compreensão de culturas direcionadas às perspectivas da educação. Segundo a UNESCO:

A linguagem é uma das formas mais universais e diversas de expressão de cultura humana, e talvez até a mais essencial. É o cerne de questões de identidade, memória e transmissão de conhecimentos. A diversidade linguística é também um reflexo da diversidade cultural e não pode ser precisamente quantificada ou categorizada. (UNESCO, 2015, p. 13, tradução minha⁶)

⁶ Language is one of the most universal and diverse forms of expression of human culture, and perhaps even the most essential one. It is at the heart of issues of identity, memory and transmission of knowledge. Linguistic diversity is likewise a reflection of cultural diversity and cannot be precisely quantified or categorized.

Assim, devido às transformações sociais, os conceitos de culturas foram se ressignificando e trazidos para as salas de aulas. As culturas não deveriam mais designar superioridade, pois são fenômenos híbridos que se relacionam com as identidades individuais e sociais.

Dessa forma, considere para esta pesquisa, a conceituação de Mendes (2015) que destaca alguns princípios norteadores que ajudam a inspirar o processo de ensinar e aprender línguas com uma ideia mais flexível de cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (MENDES, 2015, p. 218)

Os princípios norteadores destacados pela autora proporcionam um entendimento de que cultura é um elemento ativo na vida do ser humano e manifesta-se nas ações mais corriqueiras na conduta do indivíduo. Ao conceber uma nova língua, as culturas precisam ser compartilhadas com os novos aprendentes⁷ para que haja a oportunidade de se entrar em contato com modos de ser e agir no mundo.

As concepções de cultura apresentadas trouxeram a compreensão de aspectos da vivência humana de forma a interpretar outras culturas constituindo diálogos sem que uma cultura se anule em detrimento de outra. Tendo isso posto, passo a discorrer sobre Língua-cultura.

1.2 Língua-Cultura

⁷ Palavra utilizada pelos teóricos de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), iniciado em Portugal. Logo, opto por usá-lo no lugar de aprendiz, aluno ou estudante, pois todos os autores lidos para essa pesquisa fazem uso do termo “aprendente”.

Na subseção anterior, expus as concepções de culturas à luz da Antropologia para tentar compreender como se deu o processo de ressignificação do termo cultura sob a perspectiva de vivência humana e de como considerar as culturas no processo de aprendizagem de línguas. Nesta subseção, destaco o papel da Linguística Aplicada no estudo das línguas e as concepções de Brown (1987), Kramersch (1995, 2009), Barbosa (2009) e Mendes (2011), que partilham da mesma visão: ao se aprender uma língua, não se pode dissociá-la da cultura.

Sendo esta pesquisa realizada no âmbito da Linguística Aplicada (LA), menciono que a LA emergiu no Brasil nos anos 60, quando prevalecia nela o sentido de aplicação de teoria linguística. No entanto, após a metade dos anos 80, a visão de LA se ampliou para a investigação sobre questões de linguagem colocadas na prática social e se compromete em solucionar problemas relacionados ao uso da linguagem e às questões político-econômicas e socioculturais das sociedades. (MOITA LOPES, 2006).

Ao refletir sobre problemas voltados ao uso da linguagem e reconhecendo a língua como interação social, mencionar o papel da LA e sua contribuição para o processo de aquisição de línguas estrangeiras é relacioná-la às práticas sociais inerentes às culturas.

Nessa perspectiva, Brown (1987) afirma não conceber o ensino de uma língua estrangeira sem o ensino de seus aspectos culturais. Segundo ele, “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; as duas estão tão intrinsicamente ligadas que não se pode separar as duas sem perder o significado tanto de uma quanto da outra” (p. 123).

Corroborando Brown, Kramersch (1995, 2009) também propõe a conexão entre língua e cultura na educação. Segundo ela, a linguagem é o componente fundamental da cultura, pois é pela linguagem que as tradições da humanidade são transmitidas através das gerações. Desse modo, a língua se constitui e se desenvolve em relações histórico-sociais e culturais e se manifesta por meio das interações sociais. A autora ressalta que o encontro das culturas envolve alguns tipos de reflexões originários dos nativos e dos estrangeiros, como representado na tabela:

Tabela 1 – O encontro das culturas

C1	Sua própria cultura nativa
C1'	Sua percepção de sua própria cultura nativa
C2	Cultura estrangeira
C2'	A percepção do estrangeiro sobre sua própria cultura

C2''	A percepção do estrangeiro sobre a cultura do outro
C1 + C2	Consolidação da educação intercultural

Fonte: pesquisadora

Para a autora, o único modo de se construir uma relação intercultural, considerada por ela como um “terceiro lugar”, é capacitar os aprendentes a considerarem tanto a visão de si mesmo quanto a visão do outro em C1 e em C2.

Em consonância com o exposto, a língua é dinâmica e está relacionada ao modo como o indivíduo a percebe e constrói a sua visão de mundo a partir de experiências e vivências. Considerando as reflexões de Kramsch, os aprendentes de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro. Ao aprender uma nova língua, existe a possibilidade de se posicionar, reconhecendo sua situação histórica, geográfica e cultural e, principalmente, respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do Outro com o olhar mais crítico, mudando, assim, sua visão a respeito do Outro e de si mesmo.

No processo de aquisição de línguas, tem-se a ideia de que a língua exerce um papel muito maior que um conjunto de elementos estruturais isolados. A língua “representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural” (MENDES, 2011, p. 140). Nas palavras da autora, língua-cultura:

[...]é em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. (MENDES, 2011, p. 140)

Face ao exposto, compreendo que língua e cultura são inseparáveis porque tanto os modos de agir influenciam a língua como a língua influencia os modos de agir. Desse modo, é por meio da relação entre língua e cultura que os aprendentes descobrem o seu Eu no encontro com o Outro. Logo, não se pode compreender o Outro se não se percebe as próprias experiências históricas e subjetivas, como também não se compreendem essas experiências, se não as virem através dos olhos dos outros. Nesse sentido, para Kramsch:

Se falantes de diferentes línguas não entendem uns aos outros (...) é porque eles não compartilham a mesma forma de ver e interpretar os eventos; eles não estão de acordo no que diz respeito aos significados e aos valores que as palavras (as estrangeiras) expressam. Em resumo, eles não concebem a realidade nem categorizam experiências da mesma forma. (KRAMSCH, 2009, p. 13).

À vista disso, para compreender outras línguas, a percepção do contexto no qual os falantes se inserem faz-se necessária. As palavras e as expressões só adquirem sentido dentro de um contexto mais amplo cuja experiência dos sujeitos é construída pela linguagem e não determinada por ela. Nessa perspectiva, Barbosa (2009, p. 40) considera que:

A língua passa a ser considerada não mais como um instrumento para a comunicação, mas como um depositário da cultura da qual ela é representante. Essa aliança entre língua e cultura vincula o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira às experiências significativas vividas e adquiridas no cotidiano, levando em consideração as interações sociais a que um aprendente é exposto, sobretudo quando se está em situação de imersão.

As reflexões trazidas pela autora indicam que os aprendentes de uma nova língua concebem a realidade a sua volta de maneiras diferentes e usam a linguagem para estruturar essa realidade, a língua, nesse caso, é adaptada às necessidades sociais dos falantes, que estão inseridos em um contexto conduzido por normas socioculturais.

Após expor a indissociabilidade entre línguas e culturas, passo a discorrer sobre interculturalidade. Nesta parte da pesquisa, tentei trazer o termo “interculturalidade” iniciando com um pequeno contexto histórico até a sua conceituação no processo de aprendizagem de línguas.

1.3 Interculturalidade

As trocas culturais entre sociedades coincidem com o início da história da humanidade desde a Grécia Clássica e o Império Romano com as inúmeras trocas e interações ocorridas no Mediterrâneo passando pela expansão da Europa em direção à América e à África. Contudo, mesmo havendo sempre contato entre culturas, a questão da diversidade cultural começa a ganhar força entre os anos setenta e oitenta do século XX, resultado da migração das ex-colônias e a decorrente transformação demográfica dos países europeus (CANCLINI, 2006).

A transformação demográfica em algumas cidades europeias, ocasionada pelo fluxo migratório, resulta no começo de situações limites de tolerância/intolerância no momento em que a sociedade europeia passa a conviver com os que outrora foram colonizados. Esse fato é exposto por Moura (2005) quando ressalta que:

A sociedade europeia foi forçada à convivência com o “outro”, que até então vivia distante, “seguramente controlado”. O “outro”, entendido como o ex-colonizado,

frequenta agora as “ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinemas” cotidianamente, disputa vagas de emprego, submete-se à tutela do estado que é responsável por sua saúde, pela educação de seus filhos e por sua seguridade social e traz consigo valores que colocam em cheque suas tradições morais como instituição familiar e monogamia. (MOURA, 2005, p. 30)

À vista disso, Canclini (2004) destaca que tal fato repercutiu nas “arquiteturas da multiculturalidade”, pois passamos do multiculturalismo para um mundo intercultural globalizado. Segundo o autor, as concepções que se reconhecem multiculturais admitem a diversidade de culturas, mas enfatizam as diferenças supondo a aceitação do heterogêneo, enquanto a interculturalidade implica confronto e construção de laços entre relações de trocas, ou seja, “implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2004, p. 15).

Nas concepções de Moura (2005), Canclini (2004) e Fleuri (2005), o conceito de interculturalidade visa a um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas e que busca a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário “fomenta o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 26)

Fleuri (2001), ainda, considera a interculturalidade como um modo de transpor os obstáculos culturais alheios, priorizando uma multiplicidade sociocultural que pode reconstruir identidades. Nas palavras do autor:

A interculturalidade emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. (FLEURI, 2001, p. 113)

Nesse contexto, a interculturalidade aspira construir identidades baseadas na cultura de cada um, todavia, essas identidades precisam estar abertas a outras culturas. Para a UNESCO, a interculturalidade é:

[...] um conceito dinâmico e refere-se à evolução das relações entre grupos culturais. Foi definido como “a existência e a interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e do respeito mútuo”. (UNESCO, 2015, p. 17, tradução minha⁸)

⁸ a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups. It has been defined as “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect”.

Nessa perspectiva, o intercultural remete ao princípio fundamental de que as culturas se igualam em dignidade e respeito. Não se trata de dar àquele que aprende uma nova língua-cultura as competências culturais e linguísticas do nativo, pois a aprendizagem de outro idioma e a aquisição da competência de comunicação são resultados de um processo de socialização que leva em consideração a aquisição da própria língua e cultura do aprendente.

O termo “intercultural” emergiu na França no início dos anos de 1970 sob o debate acerca da questão da identidade sociocultural. Na área da Educação, esse assunto levou em consideração, especialmente, o caso de crianças filhas de imigrantes residentes no país, que enfrentavam problemas e/ou preconceito por possuírem outras culturas provenientes das ex-colônias francesas. (ROMERO, 2017). Desse modo, na tentativa de melhorar as relações entre os imigrantes e a sociedade, os governos europeus passaram, no início da década de 1980, a desenvolver programas, aspirando à formação de professores com destaque na interculturalidade. Nas palavras de Kramsch:

O termo “intercultural” surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. Ambas fazem parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma União Europeia comum ou de uma economia global. (KRAMSCH, 2017, p. 146)

Na perspectiva de aprendizagem de línguas, foi também na década de 1980 que houve uma predominância pela *abordagem comunicativa*, caracterizada por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para Byram (1997), a ênfase na abordagem comunicativa funcionou como incentivo à expansão global da língua inglesa e o trabalho de alguns teóricos voltou-se à importância da questão cultural por meio de uma visão crítica de alguns aspectos da abordagem comunicativa, sobre os quais discorrerei posteriormente.

No Brasil, apesar da diversidade étnica e racial intrínseca à sociedade, abordagens interculturais na educação básica surgiram somente há cerca de 20 anos. Iniciativas pedagógicas buscaram incorporar a diversidade cultural nos sistemas educacionais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério Federal da Educação. No entanto, restringi-me, neste estudo de caso, às reflexões acerca de aspectos culturais e interculturais apenas na aprendizagem de Português para falantes de outras línguas. Considerei, assim, os conceitos de interculturalidade retomando pesquisas empreendidas por Almeida Filho (2002), Barbosa (2015) e Mendes (2004).

Almeida Filho destaca que o termo intercultural resulta na “noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 211).

Para o autor, a interculturalidade é uma ação integradora entre falantes de diferentes línguas-culturas, de modo que possamos construir novos significados, sempre sensibilizados para o respeito às diferenças e às diversidades culturais ao nos colocamos no lugar do Outro.

De acordo com Barbosa (2015), o conceito de interculturalidade indica possibilidades de proximidade entre língua e cultura, uma vez que “o aprendente participa ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura da qual quer fazer parte.” (BARBOSA, 2015, p. 223).

Em consonância com os autores, Mendes (2004) considera como interculturais ações, atitudes ou práticas que estimulem os aprendentes a valorizarem o respeito ao Outro, bem como as diferenças e a diversidade cultural, construindo assim, novos significados por meio da interação entre suas experiências oriundas da cooperação e integração de mundos culturais diferentes.

A autora apresenta três princípios norteadores para uma interação intercultural: o primeiro relaciona-se à alteridade (a maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca); o segundo dialoga com a identidade (como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência) e o terceiro é uma junção dos dois anteriores (como nós nos comunicamos com o outro).

Desse modo, percebi que a interculturalidade acontece quando as duas partes agem reciprocamente: de um lado, o nativo que compreende e aceita a diversidade cultural daquele que migra; de outro, aquele que chega e que reflete sobre sua cultura ao mesmo tempo em que assimila elementos da cultura-alvo.

Todavia, em nossa sociedade contemporânea, os princípios da individualidade e da universalidade, o reconhecimento do Outro como diferente, a aceitação de sua alteridade e o questionamento sobre sua visão do mundo e das suas referências culturais são elementos sociais que podem gerar conflitos e tensões.

O contato com o Outro pode suscitar as mais diversas reações e questionamentos sobre como ele atua, se desloca e pode ser percebido. O Outro, ao chegar a uma nova “comunidade”, pode ser visto como alguém ameaçador porque é diferente ou como alguém que veio agregar novidades culturais positivas. Segundo Silva:

Há dois caminhos possíveis quando pensamos na alteridade como constituição de identidades e culturas. O primeiro consiste na necessidade de que uma parcela da comunidade reconheça que há um certo estranhamento, sem que se exclua o indivíduo “diferente”, considerado como parte do grupo, ainda que seja estranho a ele. O outro caminho acontece quando a comunidade vê no outro um complemento salutar para seu grupo, admitindo que a presença desse “estrangeiro” possa contribuir com o crescimento cultural e identitário da comunidade. (SILVA, 2017, p. 35)

À vista disso, o encontro intercultural e a convivência com a diversidade cultural são motivados por representações sociais, estereótipos, preconceitos, prestígios culturais e ideologias políticas. Esses princípios atuam na aceitação ou na discriminação das diferenças, na anulação ou no reconhecimento da identidade do Outro e da sua alteridade e nos conflitos decorrentes das relações interculturais entre majorias e minorias sociais, também, entre nacionais e imigrantes.

Dessa forma, aprender a gerir a diversidade cultural estabelece um enriquecimento e uma necessidade das sociedades atuais e futuras para antecipar-se aos conflitos, especialmente os de natureza intercultural para que se possam motivar os diálogos para a afirmação das identidades e dos direitos fundamentais de todos, como o direito de participação e de cidadania, por exemplo.

Por fim, passei às próximas subseções falando sobre a Competência Comunicativa e Competência Intercultural por partir do princípio de que para haver interculturalidade é preciso que os atores sejam competentes nos atos de comunicação.

1.3.1 Competência Comunicativa

Como visto anteriormente, teóricos começaram a tratar a competência comunicativa (CC) no ensino de línguas nos anos 1980, momento em que Hymes (1979) ampliou o conceito de competência teorizada por Chomsky em 1966 e foi o primeiro a incorporar a dimensão social a esse conceito. Para Dell Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade que o indivíduo tem de circular na língua-alvo, de modo adequado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana.

Consoante a Hymes, Almeida Filho (1997, p. 56) conceitua a CC como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa [...] tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que apenas a parte linguística dessa competência não é suficiente para que haja uma comunicação efetiva. Quando o indivíduo aprende e adota comportamentos e atitudes reconhecíveis pelo seu interlocutor, que são as competências sociolinguísticas, ele está apto a identificar, reconhecer e interpretar o Outro nos atos de comunicação.

Hymes ainda definiu a Competência Comunicativa como o aspecto da competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos. Assim, Hymes (apud Almeida Filho, 2009) dividiu a CC em: *linguística* (a que se compõe das regras gramaticais, ou seja, o conhecimento da língua) e em *sociolinguística* (a que inclui as regras de uso).

Sendo assim, segundo Almeida Filho (2011), o novo conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes provocou impacto nos estudos sobre ensino de Língua Segunda e Língua Estrangeira nos linguistas aplicados. Vários autores, em maior ou menor grau, contribuíram para incorporar esse conhecimento à área de ensino de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Nessa pesquisa, a CC está intrinsecamente relacionada ao contexto no qual se realizam as interações e encontra lugar no contexto intercultural. Para complementar a CC, discorri sobre Competência Intercultural.

1.3.2 Competência Intercultural

O termo *competência intercultural* (CI) pressupõe uma visão dialógica entre culturas diferentes que nos possibilita transpor barreiras tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e nossas práticas sociais. Ser competente interculturalmente supõe ter habilidades em sustentar a comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência que se diferem dos nossos.

Assim, emerge o conceito de *falante intercultural* que, para Kramsch, trata-se de “um indivíduo enfrentando situações de choque cultural, mas que deve compreender as relações entre culturas e saber mediar entre formas distintas de viver e interpretar o mundo”. (KRAMSCH, 2009, p. 23). Ainda, segundo a autora:

O que caracteriza um usuário competente de um idioma não é a capacidade de falar e escrever segundo as regras da academia, e sim, a adaptabilidade na hora de selecionar formas corretas e apropriadas exigidas pelo contexto social. Essa forma de competência é precisamente a do falante intercultural que opera nas fronteiras

que dividem vários idiomas, manobrando sua trajetória pelas turbulentas águas dos mal-entendidos culturais (KRAMSCH, 2001, p. 37).

Corroborando Kramsch, Gimenez (2008) nos apresenta o falante intercultural como aquele que traz consigo uma característica emocional embutida em seu arquétipo. Ao aprender uma língua estrangeira, o indivíduo se expõe não só à nova estrutura dessa língua, mas também à carga cultural que a língua traz consigo. Nas palavras da autora:

[...] um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. (GIMENEZ, 2008, p. 4)

Ainda na perspectiva do falante intercultural, linguistas aplicados atribuem a Byram o aparelhamento do primeiro modelo de competência intercultural, que nos estudos do autor é chamada de *competência comunicativa intercultural* (CCI). Para o autor (1997), o desenvolvimento da CCI está intrinsecamente associado ao conceito de CC. Byram ressalta que a base para a aquisição da CI consiste em possuir a CC, que como visto anteriormente, é uma das concepções mais significativas da Linguística Aplicada no que diz respeito à aquisição de línguas.

O autor destaca que a CCI expande o conceito de CC significativamente, apesar de o termo manter propositadamente a ligação com a tradição recente do ensino e aprendizagem de uma nova língua. Ainda, para que um falante seja considerado competente intercultural, deverá desenvolver cinco habilidades baseadas em saberes. O quadro “*Competência Comunicativa Intercultural*” criado por Byram em 1997 está representado na figura abaixo:



Figura 1: Competência Comunicativa Intercultural
Fonte: Adaptado pela pesquisadora

As habilidades que Byram desenvolveu para o indivíduo alcançar a competência intercultural estão descritas da seguinte forma:

Atitudes: envolve a habilidade de “descentralizar-se”, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores. O indivíduo pode ser capaz de compreender como ele se apresenta ao mundo (quem ele é) a partir da perspectiva do Outro (o que está de fora).

Conhecimento: pressupõe entendimento dos processos sociais e das ilustrações desses processos e produtos.

Habilidade de interpretar e relacionar: diz respeito à habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com outros de sua própria cultura.

Habilidade de descobrir e interagir: contempla a habilidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e de suas práticas, além da habilidade de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.

Consciência cultural crítica: requer a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura, bem como das culturas dos outros.

Nessa perspectiva, na CCI está embutida uma consciência constante de relação recíproca entre os indivíduos e o desenvolvimento dos “saberes” de Byram tem foco na interação e não na simples comunicação baseada em fatos a respeito dos indivíduos ou das comunidades.

Nesse sentido, em meio à necessidade de desenvolver uma abordagem que abrangesse as conexões interculturais nas aulas de Português para falantes de outras línguas, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Para a autora, uma abordagem centrada na comunicação deve incluir, necessariamente, uma visão de língua, de ensinar e aprender, de ser, agir e produzir conteúdos e materiais de ensino que possam dar conta de toda essa complexidade. Assim, aprender línguas com foco nessa abordagem significa considerar como eixos orientadores os quatro princípios a seguir:

- 1) A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;
- 2) A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;

3) A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;

4) A noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. (MENDES, 2004, p. 152)

Na visão da autora, a ACIN é uma “força potencial” que guia um modo de ser e de agir, de aprender, de ensinar, de produzir materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem em busca da construção de um diálogo intercultural.

É, ainda, por meio de uma abordagem intercultural que se tem a noção de um “terceiro lugar”. No momento em que diferentes culturas se encontram e a interação comunicativa intercultural acontece, as diferenças dialogam e os significados das interações são negociados em uma atividade de alteridade constante, abrindo assim, um espaço para o “terceiro lugar”. (KRAMSCH, 2009).

Apoiando-me em Kramsch (2009) para ampliar esta visão sobre o “terceiro lugar”, destaco que para a autora, este é um lugar simbólico de movimento entre as culturas, em que os conflitos acontecem e, portanto, podem suceder experiências penosas, mas positivas, pois permite o desenvolvimento de uma competência que auxilia os falantes interculturais a se posicionarem no mundo. Nessa perspectiva, o falante intercultural adquire, ao longo de suas experiências, uma capacidade de interpretação dos diferentes contextos socioculturais e a mobiliza para dar sentido ao mundo à sua volta e interagir nas diferentes línguas.

Desse modo, a CI pode permitir a oportunidade de descontinuidade de formas comunicativas culturalmente consolidadas até então, possibilitando o espaço para o “terceiro lugar”, onde o novo se apresenta. Nesse contexto, Sousa (2017, p. 71) destaca que a Competência Intercultural:

[...] caracteriza-se como o confronto entre as formas automáticas de identificação e reprodução dos padrões comunicativos com um olhar e uma escuta mais atentos dos enunciados e dos comportamentos que os acompanham, para que, no “terceiro lugar”, os sujeitos em interação consigam negociar e interpretar os significados, ao mesmo tempo em que identificam e são identificados.

O alcance e a construção desse “terceiro lugar” e, portanto, de uma CI, só será possível se houver uma postura de aceitação e compreensão sobre o Outro, ou seja, o exercício da alteridade, essencial para a constituição do sujeito intercultural. Assim, o ensino

de Português para migrantes internacionais precisa estar centrado na abordagem intercultural, pois é nela que se objetiva o fomento de uma ação integradora entre aquele que ensina e aquele que aprende, de maneira que se respeitem as diferenças e diversidades culturais mutuamente.

Nesse contexto, as relações autênticas vivenciadas pelos aprendentes podem favorecer novas representações culturais e sociais decorrentes das suas experiências cognitivas e afetivas. Desse modo, passei à última subseção discorrendo brevemente sobre representações culturais.

1.4 Representações culturais

Ao refletir sobre representações culturais, não pude deixar de mencionar o fato de que a subjetividade do indivíduo se constrói por meio de suas identificações culturais e suas representações sociais, as quais delineiam sua ação no mundo.

O conceito de representação trazido por Hall (2006) funciona como um mecanismo que conecta o sentido e a linguagem à cultura, ou seja, “é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios” (p. 34).

Nessa perspectiva, Hall (2006) faz uma observação sobre os significados de cultura e língua que são dois conceitos cruciais para o estudo das representações culturais. Primeiro, o autor destaca que a cultura está ligada à ideia de compartilhar significados; segundo, a língua é o meio pelo qual damos sentido às coisas, construímos e trocamos significados.

Desse modo, por estarmos vivendo em uma sociedade globalizada, os indivíduos, em geral, têm sido influenciados intensa e permanentemente por diversas maneiras de viver, de pensar e de sentir o mundo, ou seja, constroem e trocam significados com mais frequência. Seus valores, crenças, opiniões, perspectivas, hábitos e comportamentos são alterados pela disseminação, em suas vidas cotidianas, de informações e de indivíduos originários de outras culturas.

Assim sendo, os meios de comunicação de forma geral são responsáveis, entre outros, pela disseminação de novas representações sociais e culturais. Segundo Santos (2012), essas representações, por vezes equivocadas e/ ou de senso comum, são o que podemos chamar de estereótipos. Para Perez (2012, p. 2-3):

O estereótipo é uma forma de simplificar nossa visão de mundo, poupando tempo e energia ao realizar determinadas generalizações. A categorização pode ser considerada uma das funções mais básicas dos seres vivos [...] apesar da utilização do estereótipo como facilitador do cotidiano das pessoas, há impactos negativos que essa visão pode trazer, levando a generalizações incorretas sobre o indivíduo, produzindo injustiças e gerando julgamentos enviesados.

A importância de mencionar os estereótipos, nesta pesquisa, dá-se pelo fato de que grande parte das principais representações culturais, imagens e identidades atribuídas aos brasileiros são consideradas como um “rótulo” desse povo. O brasileiro, ao aceitar e reafirmar tais representações e imagens estereotipadas, pode contribuir para a estabilidade desse lugar comum a seu respeito.

Para melhor explicar as generalizações citadas por Perez, respaldo-me na visão de Chauí que afirma existir uma crença generalizada de que o Brasil é:

1) “um dom de Deus e da Natureza”; 2) tem um povo pacífico, ordeiro\generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor; 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça; 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui, só não melhora e só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinquência e da violência; 5) é um “país dos contrastes” regionais, destinado por isso à pluralidade econômica e cultural. (CHAUI, 2000, p.4)

Nessa perspectiva, os vínculos culturais são formados em torno das representações sociais compartilhadas no contexto cultural de sua coletividade, nas interações sociais cotidianas, na comunicação e nas práticas sociais, mesmo mantendo sentidos individuais em decorrência de suas experiências cognitivas e afetivas. Para Santos:

O estereótipo necessita de interpretação para se construir como modelo coletivo cristalizado. Isso dependerá das relações e interações que se integram na situação comunicativa [...]. Cada indivíduo poderá reconhecê-lo à sua maneira e de acordo com seus modelos culturais, os quais também são variáveis e estão sujeitos às mudanças. (SANTOS, 2012, p.39)

Desse modo, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o sujeito é confrontado com múltiplas identidades, com cada uma das quais pode se identificar, pelo menos, temporariamente. (HALL, 2006)

Os estereótipos vistos como estruturas cognitivas inserem-se no âmbito da cognição social, que se apresenta como uma tentativa de explicar o funcionamento do processamento da informação. Assim, o estereótipo pode ser entendido como um processo natural de

tratamento de informações e aquisição de expressões, um começo em direção a um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Por fim, referente à aprendizagem de uma língua-cultura, o estereótipo também desenvolve um papel social, uma vez que diferentes nacionalidades se relacionam e atuam na construção de significados. Desse modo, o componente cultural tratado nas aulas pode estimular uma apreensão crítica do estereótipo que possibilitará estabelecer uma relação e comparação entre o Eu e o Outro. Sendo assim, a partir dessa interação entre as culturas, novas representações culturais podem surgir, pois nossa vivência subjetiva está em permanente construção.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

“Todo nosso conhecimento se inicia com sentimentos”.

(Leonardo da Vinci)

Neste capítulo, fiz um detalhamento a respeito dos aspectos metodológicos que serviram de base para esta pesquisa. Desse modo, fragmentei este capítulo em cinco subseções. Apresentei brevemente a natureza qualitativa desta pesquisa e, em seguida, justifiquei a escolha do Estudo de Caso como método de investigação. Ainda, evidenciei os instrumentos de geração de dados com os quais optei por trabalhar: questionário, entrevista e observação participante.

Assim, propus-me, inicialmente, a expor a natureza e o tipo de pesquisa e a explicar como os procedimentos teórico-metodológicos foram importantes para a geração e análise dos dados coletados. Em seguida, descrevi o contexto desta pesquisa bem como de seus participantes.

2.1 Natureza da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa por partir do princípio de que houve uma relação mútua entre o sujeito e o objeto e uma conexão intrínseca entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, que são vertentes da pesquisa qualitativa. Respaldei-me em Chizzotti (2003) quando destaca que neste tipo de investigação o objeto não é um dado sem movimento e neutro, está tomado de significados e relações que sujeitos reais criam em suas ações. Assim, a presente pesquisa se voltou à compreensão do comportamento humano, a partir da perspectiva do próprio sujeito por meio da análise e interpretação de questionários, entrevistas e observação participante.

Dessa maneira, esse estudo ainda se caracterizou qualitativo por buscar a compreensão de dados que não foram passíveis de mensuração, uma vez que possuiu características subjetivas em relação às dinâmicas de interações interculturais no contexto dos cursos de Língua Portuguesa para migrantes internacionais oferecidos pelo Programa UEMS Acolhe, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.

Ainda, esta investigação teve várias características de natureza qualitativa. Para Oliveira (2007), algumas dessas características se referem ao ambiente natural como fonte

direta de dados, à delimitação de espaço e tempo demandados e à importância que os sujeitos dão às coisas e à vida, que deve ser uma preocupação do pesquisador. A justificativa da importância desses aspectos tem destaque no trecho a seguir: “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. [...] os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Na perspectiva exposta sobre a relação entre o pesquisador e os sujeitos, Godoy (1995) ressalta que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 63). Dessa forma, o pesquisador precisa considerar que todos os pontos de vista são importantes, pois este tipo de investigação esclarece o dinamismo interno das situações investigadas.

Assim sendo, a presente pesquisa foi fundamentada na natureza qualitativa porque esteve associada à postura da pesquisadora em relação à sua visão de mundo. Para Bogdan e Biklen (1994), se o pesquisador qualitativo se separa do ato, da palavra ou do gesto do seu contexto, seu significado se extingue. Portanto, como a pesquisa qualitativa objetiva a compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, cabe ao pesquisador atentar-se às variações desses contextos e às situações que vão surgindo na medida em que a pesquisa vai tomando forma.

Outros fatores importantes na pesquisa qualitativa são a interpretação e as análises dos dados coletados. Os processos de interpretação e análise, apesar de terem conceitos distintos, aparecem pontualmente relacionados:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Assim, considero que a análise de dados é o processo de construção de sentido além dos dados, e esta construção ocorre delimitando e interpretando o que os sujeitos da pesquisa vivenciaram, ou seja, a construção de sentido, enquanto a interpretação dos dados é uma prática que estimula o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas.

Tendo percorrido brevemente acerca da pesquisa qualitativa, dediquei-me, na próxima subseção, ao estudo de caso por ser esta pesquisa um exemplo dele.

2.2 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa configura-se como um Estudo de Caso. Segundo Yin (1995), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 1995, p. 32).

Na definição de Ludke e André (1986), o estudo de caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser bem delimitado. Pode ser semelhante a outros casos e ao mesmo tempo diferente, uma vez que tem um interesse próprio, único, peculiar. Esses autores ainda classificam as características de um estudo de caso como naturalístico, descritivo e com um plano amplo e flexível que evidencia a realidade de modo multifacetado e contextualizado.

Peres e Santos (2005) destacam três premissas básicas que devem ser consideradas ao se escolher o estudo de caso: a) o conhecimento está em permanente processo de construção; b) o caso envolve uma pluralidade de dimensões; e c) a realidade pode ser percebida por vários ângulos.

Tendo em vista as posições dos autores supracitados, o estudo de caso pode ser compreendido como a escolha de um objeto de estudo, visando à investigação de um caso específico, delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca pormenorizada de informações.

Ainda nessa perspectiva, o estudo de caso também visa à descoberta, pois parte do pressuposto que o pesquisador está em constante busca por novas respostas e novos questionamentos e enfatiza a interpretação em contexto para melhor compreender a manifestação geral de comportamentos e interações dos participantes.

A presente pesquisa também envolveu particularidades consideradas fundamentais para um estudo de caso. Para Yin (1995), o estudo de caso deve ser completo. Na sua definição de completo, o autor ressalta que este tipo de pesquisa deve atribuir importância na diferença entre o fenômeno pesquisado e o seu contexto, planejar o estudo de forma que os dados obtidos produzam fortes evidências para sustentar as conclusões, aceitar perspectivas ou hipóteses que vão contra as adotadas no estudo e, por fim, fornecer um relato atraente e objetivo, despertando a atenção do leitor.

Corroborando Yin, Gil (1995) ressalta que o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: 1) delimitação da unidade-caso; 2) coleta de dados; 3) seleção, análise e interpretação dos dados; 4) elaboração do relatório. Assim, para este estudo de caso,

considerarei as seguintes características: a coleta de dados, a interpretação dos dados e a descrição da realidade vivenciada.

Ainda nessa perspectiva, destaco que para Ludke e André (1986), este tipo de pesquisa precisa ter as seguintes características: *naturalísticas*, *descritivas*, *longitudinais* e *qualitativas*. Assim, também justifico este Estudo de Caso por ser: 1) qualitativo, pois teve como preocupação principal identificar momentos de interculturalidade nas atividades propostas para os alunos, por meio das atividades produzidas pelos professores do programa, e não a preocupação em medir e quantificar dados; 2) naturalístico, uma vez que os dados foram coletados em ambiente natural à medida que o curso estava em andamento; 3) longitudinal, já que envolveu períodos de observação, embora nesta pesquisa esse período tenha sido de curta duração (cinco semanas), dada a limitação temporal dos cursos oferecidos e de uma dissertação; e 4) descritivo, pois se descreveram os fenômenos observados.

Uma vez justificada a tipologia da pesquisa, passei a escrever sobre os instrumentos de geração de dados com os quais optei por trabalhar.

2.3 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos utilizados para a geração de dados com os quais trabalhei foram: questionários, entrevistas e observação participante. Dessa forma, elaborei um delineamento de cada um deles nesta subseção.

O questionário pode ser definido dentro dos parâmetros de Oliveira (2007, p. 83) “como uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo”.

No que diz respeito à aplicação desse instrumento, recorri a Lakatos e Marconi (2003) para justificar a opção pelo questionário face às vantagens de atingir um determinado número de participantes concomitantemente, por tencionar uma quantidade de dados considerável, por obter respostas mais rápidas e precisas e, ademais, por haver “mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 202).

Nessa perspectiva, para o questionário desta investigação criei um grupo no aplicativo *WhatsApp* adicionando os participantes deste estudo. O questionário foi elaborado

no *Google Forms* e dividido em duas partes. A primeira buscou informações pessoais como: nome completo, idade, nacionalidade, grau de instrução, tempo de residência no Brasil e quais línguas os participantes falavam. Por sua vez, a segunda foi elaborada com perguntas abertas sobre as atividades desenvolvidas durante o curso de língua portuguesa e foram expostas no capítulo de discussão e análise dos dados.

De forma semelhante ao questionário, a entrevista é uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 112), “pode-se ficar surpreso com essa conclusão, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método de levantamento de dados. As entrevistas [...] são fontes essenciais de informação”. Assim, a entrevista pode ser considerada como o encontro entre pessoas, com o objetivo de se obter informações a respeito de determinado assunto. É uma conversa de natureza profissional. Segundo Ribeiro (2008 p. 141) a entrevista é:

[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Desse modo, as entrevistas serviram para elucidar respostas que ficaram subentendidas na aplicação do questionário.

Por fim, justifico minha escolha pela observação participante pelo fato de que ela proporciona ao pesquisador e aos participantes um relacionamento de confiança, necessário para os envolvidos na pesquisa revelarem a realidade de suas experiências.

Na observação participante, o pesquisador vivencia o objeto de sua pesquisa para melhor entendê-la, percebendo e agindo de acordo com as suas interpretações daquele contexto. Segundo Gil (1999, p.104):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Nesse ponto, minha pesquisa condiz com a concepção de Gil, pois me tornei parte do contexto observado para melhor entender as ações daqueles que produzem cultura e também assumi o papel de membro do grupo observado.

Como não faço parte das comunidades dos participantes, a observação citada foi a de natureza artificial (integração ao grupo em análise) e, desse modo, o primeiro desafio foi estabelecer um vínculo com os participantes e observar, posteriormente, os momentos de diálogos interculturais que foram surgindo no decorrer do curso. Assim, optei por trazer apenas as observações coletadas nos encontros remotos do curso, por ter maior chance de interações com os aprendentes.

Os instrumentos descritos nesta subseção mostraram-se necessários para essa pesquisa, pois acredito que ao relacionar os dados obtidos pude ter uma visão mais completa dos momentos de interculturalidade e das representações culturais que ocorreram nas aulas de Português para migrantes internacionais.

2.4 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em ambiente virtual por causa da pandemia do Novo Corona Vírus. Desde 2020, os cursos de Português para migrantes internacionais, que até então eram oferecidos nas dependências da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade de Campo Grande, e em mais três polos, passaram a ser ofertados remotamente.

O curso observado para a geração de dados foi intitulado “Práticas em Língua Portuguesa para migrantes internacionais: *Leitura e Produção de texto em situação de imersão*”. Teve início no dia 15 de março de 2021 e encerramento no dia 18 de abril de 2021, com carga horária de quarenta horas. Foram ofertadas 300 vagas para três turmas de níveis semelhantes e o Programa obteve 234 matrículas efetivadas por migrantes internacionais. Os países declarados nas matrículas foram os seguintes: Bangladesh, Colômbia, Camarões, Costa Rica, Cuba, Egito, Gana, Haiti, Iêmen, Iraque, Líbano, Marrocos, Paquistão, Peru, República da China, Rússia, Senegal, Síria, Togo, Uruguai e Venezuela.

A ementa do curso foi elaborada pelo professor doutor João Fábio Sanches Silva, coordenador do Programa UEMS Acolhe, e seus colaboradores voluntários. Para isso, foram considerados: a) levantamento dos gêneros textuais/ discursivos mais frequentes na rotina social dos sujeitos (mapas, panfletos, formulários, listas etc.), e textos equivalentes para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras (carta do leitor, texto de opinião, abaixo-assinado, crônica etc.) e b) estudo das

características desses gêneros; orientação de leituras de acordo com as características dos gêneros e subgêneros estudados, estudo dos elementos discursivos e léxico-semânticos desses gêneros, produção oral ou escrita dos gêneros estudados, objetivando estimular a prática do uso de acordo com os indícios linguístico-discursivos, características contextuais observados e promoção de espaço para a autoria do/a aluno/a.

Nessa perspectiva, o curso teve como objetivo incentivar o aluno a reconhecer e utilizar os mais frequentes gêneros textuais/ discursivos da sua rotina social, bem como os textos que são mais solicitados no exame para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros e identificar as características desses gêneros para utilizá-las em suas produções; ainda, refletir e posicionar-se sobre o uso desses gêneros na sociedade.

A justificativa para a realização do curso foi reconhecer e produzir os gêneros apontados que fazem parte da atuação dos estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica ou de pessoas que estão experienciando outras formas de mobilidade, as quais possibilitariam a apreensão da produção em língua portuguesa por meio da leitura assim como a expressão da reflexão do sujeito, seguindo as tipologias textuais específicas com relação aos gêneros mais frequentes.

E, por fim, o conteúdo programático do curso foi planejado considerando três aspectos: a) *Aspectos Funcionais/Pragmáticos*: análise de diferentes gêneros textuais\discursivos orais e escritos, apreensão e aplicação de estratégias de leitura, transmissão e avaliação de opiniões, b) *Aspectos Linguísticos: Coerência e coesão textual*: discurso indireto (estratégias de paráfrase) elementos de formalização dos textos escritos e orais no contexto acadêmico e c) *Aspectos (Inter)Culturais*: compreensão da importância de uma comunicação eficiente entre diferentes culturas, contato com a diversidade cultural das diversas formas de dizer, reflexão sobre a multiplicidade de valores e de crenças culturais apreendida por meio de discursos, identificação das diferentes identidades culturais que revigoram interpretações da realidade.

Ainda, a coordenação do projeto e o grupo de voluntários consideraram que, para participar do curso, seria necessário que os migrantes internacionais tivessem um nível de conhecimento básico ou pré-intermediário da Língua Portuguesa.

As interações com o grupo ocorreram da seguinte forma: encontros remotos semanais com duração de 90 minutos realizados na plataforma do *Google Meet*, atividades de leitura de diversos gêneros textuais enviados pelo *WhatsApp* e produção textual enviada por e-mail.

A cada semana foram trabalhados dois gêneros textuais com diversas atividades e momentos de interações (diálogos entre professores e alunos). Os alunos precisaram participar de três atividades por semana. A primeira, introdutória (jogos no aplicativo *Wordwall*, figuras, panfletos, vídeos) com o intuito de apresentar os gêneros textuais; a segunda, de desenvolvimento (textos para leitura, interpretação e questionários) e, por fim; a terceira, de produção textual, sobre os gêneros estudados. A cada semana, um professor era responsável por mediar as atividades com os alunos por meio do *WhatsApp*. As atividades que fizeram parte do *corpus* do capítulo de análise de dados foram as atividades observadas durante os encontros remotos.

Uma vez esclarecidas as informações acerca do contexto de pesquisa, passo a descrever o grupo constituinte das atividades e interações observadas e analisadas nesta pesquisa. Desse modo, eu trouxe informações de caráter geral das pessoas envolvidas nesse curso que permitiram a análise e uso do material coletado.

2.5 Participantes da Pesquisa

O curso observado foi composto, em sua maioria, por hispanofalantes. Pelo fato de ter havido rotatividade entre os aprendentes, justifico minha escolha pelas cinco participantes por terem 100% de frequência nas aulas remotas, terem participado das interações no grupo de *WhatsApp* e terem executado as atividades propostas. As aprendentes observadas são venezuelanas e possuem um nível intermediário da Língua Portuguesa.

Para conhecimento, mesmo que as participantes tenham recebido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), constando todas as informações necessárias para o julgamento de sua participação ou não na pesquisa, optei por preservar suas identidades e nomeá-las por cidades venezuelanas. As participantes também receberam e assinaram o Termo de autorização de uso de depoimentos (Anexo B).

Na tabela a seguir, especifiquei informações gerais sobre cada uma delas. A saber, o tempo de residência no país se refere ao período da coleta de dados realizado no mês de maio de 2021.

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de residência no Brasil
Valencia	24	Ensino Médio	1 ano e 4 meses

Baruta	21	Ensino Médio	4 meses
Sucre	32	Graduada em Pedagogia	1 ano e 7 meses
Heres	34	Especialista em Educação Especial	1 ano e 5 meses
Maracaibo	23	Ensino Superior Incompleto Letras	1 ano e 6 meses

Fonte: pesquisadora.

Após ter percorrido sobre as informações de aspectos gerais das participantes desta pesquisa, passo ao capítulo de Análise dos dados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios”.

(José Saramago)

Neste capítulo, apresento a análise dos dados que foi elaborada a partir de um diálogo entre as bases teóricas, a metodologia adotada e os instrumentos e procedimentos escolhidos para geração dos dados. A análise dos dados foi baseada nos objetivos apresentados: 1) analisar de que modo as atividades propostas proporcionaram um diálogo intercultural e 2) compreender até que ponto essa prática pedagógica favoreceu novas representações culturais na desmistificação de estereótipos. Assim, fragmentei o capítulo da seguinte forma: demandas urgentes, diferenças e similaridades culturais, língua-cultura e novas representações culturais.

Como já visto no capítulo de metodologia, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: questionário, entrevista e observação participante. Expus, também, algumas atividades realizadas durante o curso, as quais fizeram parte da minha observação participante.

O questionário envolveu perguntas que trouxeram reflexões sobre a vivência com a língua portuguesa durante o curso. Era esperado que os alunos refletissem sobre o processo de aquisição da língua-alvo de maneira geral para, em seguida, focar em questões mais específicas conforme os objetivos dessa pesquisa. Exceto as perguntas de informações pessoais, as questões foram abertas, na expectativa que as participantes identificassem, conforme suas experiências pessoais e sociais, elementos culturais relevantes sobre sua cultura e a cultura-alvo para o desenvolvimento das interações interculturais.

As entrevistas ocorreram após a aplicação do questionário com o intuito de ampliar a discussão sobre algumas respostas apresentadas para melhor compreender as participantes.

Utilizei-me das seguintes abreviações após a fala das aprendentes: (Q) para o questionário, (E) para as entrevistas e (I) para as interações que ocorreram nos encontros remotos.

A saber, optei por não fazer a correção linguística dos excertos por se tratar de um curso de leitura e produção textual. Assim, julguei importante não alterar a escrita das participantes por considerar o esforço e a dedicação que elas tiveram diante dessa pesquisa.

3.1 Das demandas urgentes

O processo de aprendizado de uma língua-alvo é, muitas vezes, mediado por demandas urgentes da realidade, ou seja, tem um cunho pragmático. Assim, aulas elencando aspectos culturais por meio do cotidiano e da expressão da realidade podem ser mais pertinentes aos alunos. Nessa perspectiva, durante o curso, foram utilizados materiais autênticos⁹, que para (KRAMSCH, 1993, p.175) “são usados em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais, refere-se à forma não pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação”.

Desse modo, foram trabalhados diferentes gêneros textuais, letras de músicas, cardápios, notícias de jornal, panfletos, tirinhas, charges, expressões, poesia, receitas, artigos de revistas e comerciais, visando à preocupação com o convívio social dos aprendentes. A partir da observação participante, notei que havia maior interação nos encontros remotos do que nas atividades realizadas ao longo da semana por meio do *WhatsApp*. Assim, pude observar que momentos interculturais teriam mais chances de acontecer nesses encontros. Para compreender se a minha suposição se confirmaria, fiz a seguinte pergunta : Quais foram as atividades do curso nas quais você se sentiu mais confiante em participar? Por quê? Justifique sua resposta.

Nas leituras de texto nos encontros google, para a compreensão da mesma. (Q-SUCRE, 2021)

Nas aulas online, porque a interação é muito importante e na prática é onde se aprende mais. (Q- HERES, 2021)

De leitura de poemas, de falar de nossas interpretações nas aulas pelo google meet. (Q- MARACAIBO, 2021)

Receita de família, porque lembrei de muitas coisas de minha vida lá na Venezuela e de tempero de minha mãe. (Q-BARUTA, 2021)

Nos encontros dos grupos. (Q-VALENCIA, 2021)

De acordo com a fala das participantes, exceto Baruta, os encontros remotos foram considerados o meio de maior comunicação com as culturas presentes. As participantes

⁹ Documentos escritos ou orais, que permitem o contato com a língua e a cultura, com temas variados e diferentes níveis de língua. Materiais produzidos sem finalidade pedagógica.

tiveram maiores possibilidades de exporem suas vivências e experiências e, ainda, de se relacionarem com elementos culturais advindos da língua-alvo.

Para Baruta, a temática “Família” fez com que ela revisitasse sua cultura nativa, o que possibilitou a negociação de significados, pois não se pode compreender o outro se não se percebe as próprias experiências históricas e subjetivas (KRAMSCH, 2009). O fato de Baruta se lembrar de muitas coisas de sua vida na Venezuela e do tempero de sua mãe fez com que ela buscasse elementos de sua cultura para se significar na cultura-alvo.

Após as demais participantes responderam à questão na qual se sentiram mais confiantes ao participar, realizei entrevistas individuais pelo *WhatsApp* com o objetivo de encontrar ao menos indícios de momentos interculturais com a seguinte pergunta: Gostaria de saber, dentre as temáticas trabalhadas durante o curso, qual foi a que você mais aproveitou para interagir no seu cotidiano?

Então, eu falei dos encontros nos grupos que nós participamos em vídeo chamada porque aprendi a falar com aquelas expressões idiomáticas que vocês falam e que eu não conhecia. Porque tem muitas coisas que são diferentes para nós. Eu digo assim, eu gostei muito porque no meu dia sempre escuto pessoas brasileiras falando as expressões, eu não compreendia, mas graças a vocês e aos seus ensinar passei a compreendi. A cada vez que me falavam eu confundia, agora sei diferenciar essas expressões idiomáticas. (E-VALENCIA, 2021)

Disfrutei muito aquela das expressões idiomáticas porque foi muito diferente, não diferente por ter outro jeito de aula, diferente porque foi menos conhecido para mim é foi interessante conhecer tudo novo. Também foi até divertido ve o vídeo e compartilhar falando dele. (E-MARACAIBO, 2021)

Expressões idiomáticas. (E-SUCRE, 2021)

Expressões idiomáticas.” (E-HERES, 2021)

Ao perceber que as respostas de Sucre e Heres foram diretas e sem conteúdo para análise, fiz a mesma pergunta para as duas participantes: Você respondeu expressões idiomáticas, certo? As expressões fazem parte do seu cotidiano agora?

Sim, eu passei a usar Andar nas nuvens e cara de pau. (E-SUCRE, 2021)

Si éee encher o saco, eu uso agora jajajajaja e eu não entendia Quebrar um galho e mui interessante tambiem. (E-HERES, 2021)

A maioria das participantes escolheram as aulas de aspectos pragmáticos da língua-alvo como sendo as mais pertinentes para o uso em seu cotidiano. Essa escolha pode ter fornecido às aprendentes a construção de novos significados para suas experiências e o impedimento de conflitos de comunicação em suas rotinas.

A fala de Valencia apresenta marcas de segurança logo após a aula sobre o tema. São novos modos de significação que passam a fazer parte do seu dia, pois antes de reconhecer elementos extralinguísticos da língua-cultura, ficava em dúvida em como interagir. Quando a participante ressalta que agora sabe diferenciar as expressões, ela passa a se comunicar por meio da língua de forma mais natural. Compreendendo a carga cultural compartilhada (BARBOSA, 2009) nas expressões, conseqüentemente, sente-se mais integrada ao contexto do qual faz parte.

Para as aprendentes Sucre e Heres, as aulas sobre expressões trouxeram entendimentos que também passaram a fazer parte de seu cotidiano. Ao falarem que fazem uso de algumas expressões, as participantes demonstram uma aprendizagem semântica e pragmática da língua-cultura. É possível notar alguns sinais de interculturalidade nas falas acima, pois além de compreenderem as expressões que representam a identidade do brasileiro, elas conseguem estabelecer uma comunicação que as levam à reflexão sobre aspectos culturais da língua, pois consideram a língua falada e seus efeitos nos contextos culturais e sociais.

Por sua vez, Maracaibo também responde que desfrutou da aula de expressões, dizendo que para ela foi novidade. Todavia, sua fala aponta que, antes das atividades, não conhecia o uso pragmático da língua referente às expressões idiomáticas. Mesmo que a aprendente não mostre sinais de que ouve ou convive com pessoas que se utilizam desse tipo de linguagem, ela relata que o vídeo exposto na aula (Anexo C), fez com que ela interagisse. Percebi, assim, a capacidade da aprendente de avaliar criticamente diferentes práticas e perspectivas culturais, demonstrando abertura e capacidade de investigar elementos culturais da língua-alvo.

Desse modo, observei que os excertos das participantes demonstram algum grau de engajamento e consciência intercultural ao perceberem que o aprendizado das expressões idiomáticas as levou a compreender um pouco mais a linguagem e o comportamento da cultura de imersão, reconhecendo aspectos que fazem realmente sentido para a comunidade na qual estão inseridas.

Assim, exponho parte da aula remota escolhida pela maioria das aprendentes e apresento a minha observação participante.

3.1.1 Mas onde está o peixe, professora?

Ao considerar os planejamentos das aulas voltados para uma comunicação intercultural, reforço o conceito de Barbosa (2015) ao destacar que a interculturalidade indica possibilidades de proximidade entre língua e cultura, pois o aprendente participa das interações refletindo sobre culturas, nesse caso, a dele e a da qual quer fazer parte.

Passo, nesse momento, a utilizar os verbos na primeira pessoa do plural quando se tratar de nós, professores, discutindo sobre o planejamento, a elaboração e a execução das aulas.

O encontro remoto que teve como temática as expressões idiomáticas aconteceu por meio do *Google Meet*, no dia 07 de abril de 2021. Apresento apenas um momento do encontro citado, na tentativa de encontrar interações interculturais¹⁰. Assim, iniciamos a aula com três professoras, uma na função de regente e as outras duas no suporte. Nesse ponto da aula, fiz algumas anotações. Após os cumprimentos corriqueiros, a professora apresentou a seguinte figura:



Figura 2. Vender o peixe.

Fonte: <http://falabaixada.blogspot.com/2012/11/ceasa-realiza-feira-semana-do-peixe-e.html>

Foi solicitado aos alunos que observassem e refletissem sobre o sentido da palavra “peixe” nas duas orações e respondessem se o termo tinha o mesmo sentido. As respostas a essa pergunta vieram da seguinte forma:

Sim! Trata-se de um tipo de festival que a própria família produz seu peixe e tem que sair para vender. (I-BARUTA)

A mim, me parece diferentes, sim?(I-HERES)

Em qual sentido lhe parece diferente, Heres? (I-PROFESSORA)

Não estou muito certa, mas como estamos falando de expressões, creio que tenha algo mais na frase: Aqui a gente sabe vender o peixe. (I-HERES)

¹⁰ Comunicação realizada efetivamente quando reconhecemos e/ou entramos em contato com pessoas ou grupos de culturas diferentes.

Para Baruta, o significado semelhante entre as duas sentenças traz à tona um pequeno conflito na esfera dos aspectos culturais da língua, todavia, no decorrer da aula e após as explicações da professora, observei sua conscientização sociolinguística pelo seu nível de interesse e curiosidade. Ressalto que essa conscientização é afirmada nos próximos parágrafos.

Observando a fala de Heres, percebi que ela demonstra uma capacidade de interpretação de diferentes contextos, pois se atenta ao fato de estarmos trabalhando aspectos culturais da língua, o que Barbosa (2015, p. 1) traz como lexicultura: “a cultura implícita em determinadas palavras portadoras de uma carga cultural compartilhada”. Desse modo, mesmo sem saber o significado de “vender seu peixe”, a participante tem a consciência de que terá que absorver aspectos culturais para interagir na língua-alvo a partir desta expressão.

Ao dar andamento à atividade, a professora abordou a sala com a seguinte fala: “Ok. Muito obrigada por partilhar o que entenderam das sentenças apresentadas. Agora, vamos à próxima: Alguém gostaria de comentar o que seria ‘vender seu peixe’?” (PROFESSORA).

Nesse momento, houve um silêncio e a percepção de que estavam refletindo, talvez com receio de se equivocarem ao responder. Assim, a professora regente pediu para que nós, do suporte, “vendêssemos nosso peixe”. Após os exemplos dados por nós, os aprendentes começaram a interagir:

Então, professora, é a habilidade que as pessoas têm para vender alguma coisa ou fazer outra pessoa acreditar em ele? (I-MARACAIBO)

Seria como falar de suas qualidades em troca de um trabalho, assim falar de suas competências para convencer... sim? (I-SUCRE)

Retomando a observação de conscientização sociolinguística de Baruta, comentada anteriormente, anotei a seguinte interação:

Então professora, a primeira frase fala de peixe literalmente, peixe como alimento? E a segunda, você tem que convencer pelo talento? Que difícil... Como vou saber a diferença? (I-BARUTA)

A regente, então, falou sobre os diversos contextos de uso da expressão e começou a supor situações, pedindo que Baruta apenas dissesse: “sentido literal” ou “sentido cultural”.

Baruta, você é vendedora e trabalha vendendo peixes! (I-PROFESSORA)

Literal. (I-BARUTA)

Você está em um evento e todos estão vendendo o mesmo produto. Livros, por exemplo. (I-PROFESSORA)

Mas onde está o peixe, professora? (I-BARUTA).

Nesse momento da aula, todos riram inclusive ela. Mas, logo após os risos, sem a intervenção da professora, a participante disse:

Foi uma coisa só para jogar! Ne esse caso vou ter que encontrar um modo de vender melhor que eles, es cultural.(I-BARUTA)

Após o exposto, vejo que encontrei um momento intercultural logo no início da atividade, quando houve um conflito sobre a palavra “peixe” e, na sequência, uma “quebra” da barreira linguística quando a aprendente compreendeu a relação entre língua e o contexto onde é usada, mostrando-se capaz de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos.

Ao dar continuidade à aula, os aprendentes foram questionados se já haviam ouvido essa expressão e se existia algo parecido em suas línguas maternas. Apenas uma participante interagiu dizendo:

Creo que não tem una expressão idiomática tem só um palavra informal. Aquelas pessoas que sabem vender seu peixe poderia ser quem tem lábia. (I-MARACAIBO)

Desse modo, apesar de não ter uma expressão equivalente em suas línguas nativas, percebi momentos de interculturalidade nas falas das participantes, pois vivenciaram situações em que puderam se deparar com algo diferente de sua língua e que poderá ser utilizado ou não em sua vida cotidiana para obterem interações mais eficazes, apropriadas e significativas com seus interlocutores, não pela expressão em si, mas pela compreensão de que é preciso entender o contexto do que é dito para evitar desentendimentos.

Assim, passo a próxima subseção, com o intuito de também encontrar momentos interculturais ao falarmos de semelhanças e diferenças culturais, que é um dos passos para que a interculturalidade aconteça.

3.2 Diferenças e similaridades culturais.

Ao retomar a aprendizagem sob uma perspectiva intercultural, não se pode ignorar que o objetivo da aprendizagem é a comunicação entre os falantes sem que haja uma

hierarquia pré-estabelecida entre nativos e não nativos (MENDES, 2008). Assim, um dos aspectos a ser considerado sob essa perspectiva é a valorização das culturas dos aprendentes para que se sintam confortáveis e confiantes ao se expressarem por meio da língua-alvo. Ao trabalhar as culturas de forma igualitária e não caracterizar as nacionalidades, podemos neutralizar estereótipos a fim de que o aprendente não identifique o falante nativo como um estrangeiro, percebendo que ambos, falante nativo e não nativo, têm diferentes formas de ver e compreender o mundo.

Desse modo, a abordagem intercultural pode incluir comparações entre os países dos aprendentes e os da língua-alvo, estimulando, desta maneira, o desenvolvimento de atitudes reflexivas em relação à cultura e à civilização de seu próprio país. Para entender se foram trabalhados esses elementos e se houve possibilidade de momentos interculturais, elaborei a seguinte pergunta: Você utilizou informações da sua cultura nativa para comparar ou compreender a cultura brasileira em alguma atividade ou em algum momento do curso? Justifique sua resposta.

Ao responder a essa pergunta as aprendentes trouxeram a culinária, as variações linguísticas e a afetividade relacionadas à importância das comparações:

Sim, fez comparação da gastronomia da nossa cultura nativa, e as diferentes maneiras da fala das pessoas de acordo a sua região.” (QUESTIONÁRIO, 2021)
 Y “*Sim, é importante comparar e ver as semelhanças e diferenças entre culturas e países isso enriquece os conhecimentos e ajuda a amar onde se está”.* (Q-SUCRE, 2021)

Sim, algumas vezes foi solicitado no aula falar da cultura nativa em relação com a cultura brasileira das actividades. (Q-MARACAIBO, 2021)

Sim, em aula de sotate, que tem algumas palavras muito parecida que pode significa o mesmo o outra coisa. (Q-BARUTA, 2021)

Sim, nas expressões, na aula de culinária, eu creio que em todas as aulas nós fizemos comparação. (Q-VALENCIA, 2021)

As respostas das participantes evidenciaram a comparação das culturas realizadas durante as atividades do curso. A importância da valorização das culturas em grau de igualdade durante as aulas proporcionaram momentos de interculturalidade, pois as participantes foram capazes de considerar tanto a visão de si mesmas quanto a visão do Outro na sua cultura nativa e na cultura-alvo.

Sucre trouxe a gastronomia e os modos de falar como pontos de comparação. São elementos culturais que fazem parte de seu cotidiano e de suas experiências significativas. No que diz respeito à comparação entre as culturas, notei que um espaço intercultural foi

aberto e que a participante desenvolveu um dos saberes trazidos por Byram (1997) ao estabelecer relações entre eventos com a cultura-alvo e a própria.

Heres entendeu que comparar as semelhanças e as diferenças entre as culturas é crucial para enriquecer seus conhecimentos além de ajudar a amar onde se está. A interculturalidade, nesse caso, acontece no momento em que ela respeita as diferenças e as diversidades e, ao mesmo tempo em que vivencia suas experiências, também reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura na qual está inserida.

Maracaibo, por sua vez, apenas citou que, algumas vezes, foi solicitado falar da cultura nativa em comparação com a brasileira nas aulas. Já, Baruta e Valencia apontaram novamente as aulas de expressões idiomáticas e variedades linguísticas como pontos de comparação. Valencia ressaltou que percebeu tais comparações na maioria das atividades realizadas. Desse modo, a busca por similaridades de estruturas extralinguísticas pode ser parte das demandas urgentes da realidade que vivenciam. Reforço que Valencia, na subseção anterior, citou a dificuldade em compreender tais expressões. Assim, tentar encontrar elementos da língua materna para fazer sentido na língua-alvo é parte de uma ação integradora do grupo do qual faz parte.

Por meio dos excertos das participantes, identifiquei que as aulas proporcionaram momentos de comparação entre cultura nativa e cultura-alvo, trazendo possibilidades de constituir relacionamentos e administrar diferenças.

Uma vez que a gastronomia foi citada por Sucre e o tema “Família” fez parte do nosso planejamento incluindo a culinária, optei por trazer observações sobre essa temática para representar as diferenças e similaridades das culturas e como as aprendentes interagiram durante o encontro remoto.

3.2.1 Eu tomo vitamina de abacate!

Tendo em vista que a gastronomia é a própria expressão cultural de um povo, sempre refletimos em como abordar o tema no ensino de português para falantes de outras línguas. A gastronomia vem carregada de aspectos históricos, sociais e econômicos nas diversas situações em que aparece, estando relacionadas ao nosso cotidiano. Desse modo, ela traz consigo características sociais, geográficas, históricas e linguísticas de uma sociedade, ou seja, trata-se a cultura e trabalha-se a amplitude de visões de mundo também por meio de trocas culinárias.

O encontro remoto que tratou o tema ocorreu no dia 31 de março de 2021. Seguindo as mesmas características em sala citada na subseção anterior, estávamos em três professoras, mas dessa vez, eu, como regente.

Após retomar as atividades realizadas no decorrer da semana, apresentei uma receita culinária, cujo principal ingrediente era a banana. As participantes fizeram a leitura e interagimos sobre os aspectos gramaticais do gênero textual e sobre as culinárias ao redor do Brasil. Após esse primeiro momento, compartilhei com as aprendentes o que segue abaixo:

Vídeo da receita de nhoque de banana

- **Receita de nhoque de banana da terra sem glúten** por Thiago Castanho

Link do vídeo: <https://youtu.be/dycz-BfEMHQ>

Atividade

Ouçã a apresentação do cozinheiro Thiago Castanho e preste atenção a sua descrição da receita de nhoque de banana da terra.

Agora responda:

1. Quais são os ingredientes?
2. Qual é o modo de preparo?
3. Dos ingredientes apresentados na receita, quais vocês já provaram?
4. Vamos compartilhar as receitas que vocês mais gostam? Você pode falar sobre receitas comuns no Brasil ou no seu país.

Figura 3. Nhoque de banana da terra

Fonte: Material didático elaborado pelos professores do Programa

Após assistirem ao vídeo, as aprendentes foram questionadas sobre os ingredientes da receita, o modo de preparo, se já haviam provado alguns dos produtos que apareceram no vídeo e sobre as receitas de seus países de origem e as do Brasil. Assim, exponho algumas interações que trouxeram momentos interculturais.

A Venezuela também tem comida que é resultado de una mescla. Temos uma comida Allaca¹¹ que e uma mescla de ingredientes que são da Europa e otros são indígenas como o milho, outras são africanas. Comemos muito milho e macaxeira, elas tem origem indígena, a Arepa, por exemplo, é feita de milho e o Casabe é feito de macaxeira. O casabe tem origem do lado da Venezuela que conlida com o Amazonas, mas ela se come em todo el país. E vocês tem tudo isso aqui. Tem muito milho e macaxeira no Brasil tambiem. (I-MARACAIBO, 2021)

¹¹ Consiste, basicamente, em um guisado (refogado) envolto em uma massa embrulhada em folhas de bananeira.

Ao ter percebido que ao falar das receitas da Venezuela, Maracaibo faz comparação entre as culinárias e ingredientes, perguntei como eram feitos os pratos, tanto para verificar o uso correto dos verbos no gênero receita quanto para tentar entender se ela continuaria trazendo as duas culturas ao falar dos pratos. Todavia, Heres pediu permissão para falar sobre a receita:

Arepa é uma comida feita de farinha de milho pré-cozido, temos a arepa amarela e branca, ela vem cheia de muitas coisas. Tene uma que chama rainha pepiada que é feita com abacate, tomate, cebola e outras coisas, tambiem pode ser cheia de presunto, de queijo, de carne, de frango, tenemos muita variedade. Vou falar a receita de Arepa rainha pepiada. Assim, a massa é: duas tazas de harina ¹²de milho branca precocinada¹³, una cucharadita¹⁴ de sal, uma e meia tazas de água e aceite de oliva. E o recheo de ela é: peito de frango cocida, abacate, ajo, cebola morada, maionese, pimenta e sal. Nós fazemos a arepa aqui porque temos as mesmas cosas. (I-HERES, 2021)

Mesmo que minha pretensão antes de iniciar a aula fosse a de verificar os aspectos linguísticos do gênero, não pude deixar de notar que as duas participantes interagiram de modo a se sentirem confortáveis em falar de suas culturas e também nos deixaram confortáveis ao relacionar as duas culturas. Pude observar a empolgação de Heres ao falar das receitas de seu país e o desejo de querer ensinar como fazer, pois apesar das diferenças entre as culinárias, as duas participantes citaram que há os mesmos ingredientes no nosso país. Assim, nada nos impediria de também querer provar os pratos que trazem da Venezuela.

Para essa parte da análise, evidencio os autores (MOURA, 2005; CANCLINI, 2004; FLEURI, 2005) quando relatam que para haver interculturalidade é preciso existir propostas de convivência entre diferentes culturas, pois esses momentos de interações buscam uma convivência igualitária. Então, nesse ponto específico da atividade, tivemos momentos de troca sem anular determinada cultura. E essa troca mútua abriu espaço para que a interculturalidade surgisse.

Para esclarecer esse “espaço aberto”, a participante Sucre contribui com o seguinte:

Professora minha família além de fazer receitas de a Venezuela começou a fazer pratos de os brasileiro. Nós fazemos polenta farofa e vitamina de abacate. Isso tudo é delicioso e não se comia em meu país. (I-SUCRE, 2021)

Vitamina de abacate com leite e açúcar? (I-PESQUISADORA,2021)

¹² Xícaras de farinha

¹³ Pré-cozida

¹⁴ Colher de chá

“Nós comemos abacate com sal. Para nós não é como uma fruta mas como um legume. E aqui vocês acreditam que abacate é fruta. (risos). Mas, tudo bem, sim? Eu também já experimentei vitamina de abacate. A mim não gosta.” (I-HERES, 2021)

Meus filhos também ficaram com estranhamento quando fiz, mas todos gostaram. (I-SUCRE, 2021)

De acordo com a interação das aprendentes sobre como o abacate pode ser usado, constatei um momento intercultural entre as participantes do mesmo país. As visões diferentes dialogaram e os significados dessa interação foram negociados em uma atividade de alteridade, o que para Kramsch (2009) é considerado o “terceiro lugar”.

Percebi que a interculturalidade aconteceu no momento em que Sucre não viu problemas em utilizar o produto com sal no país de origem ou com açúcar, no país em imersão e que Heres, apesar de achar estranho que o produto seja considerado fruta no país em que mora, decidiu que prefere o modo como sua cultura nativa a considera, sem desprezar a cultura de uso do produto no país no qual está inserida, mostrando uma postura de respeito e compreensão do Outro.

Ao dar prosseguimento à aula, citando o exemplo de Sucre sobre os pratos brasileiros que sua família passou a comer, perguntei aos aprendentes se eles apenas cozinhavam pratos de seu país de origem ou se também já cozinhavam pratos comuns na região do Brasil, na qual residiam. Obtive as seguintes respostas:

Professora, não cozinhamos muito em família, mas no Natal, se fez a receita venezuelana de Hallaca. Pegamos um receita da massa na internet e um pouco da nossa criatividade e hay colocado ingredientes de lá e de cá. (I-MARACAIBO, 2021)

Podemos então dizer que foi uma Hallaca “abrasileirada”? (I-PESQUISADORA, 2021)

Creo que si, profesora. O gosto ficou bom e agora mia mãe já sabe que podemos utilizar ingredientes de lá e de aqui. Acho que tomamos um prato tradicional e com criatividade fez uma adaptação. (risos) (I-MARACAIBO, 2021)

Ao observar a resposta de Maracaibo, senti que ela não se incomodou com o fato de haver uma mistura entre os pratos quando me utilizei do termo “abrasileirado”. Assim, apoiei-me em Almeida Filho (2006) quando destaca que ser competente intercultural é viver no espaço cultural do outro e de forma concomitante ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural. A alteridade da participante na fala acima demonstrou exatamente essa

competência intercultural, não só pelo fato de aceitar que o prato pudesse virar uma mistura entre culturas, mas também ao aceitar a visão do Outro sobre aspectos de sua própria cultura.

Após a fala de Maracaibo, Heres também quis contribuir:

Na minha casa, nosso cardápio tem influência da Venezuela e da Colômbia porque meus pais são colombianos e eu sou venezuelana. Então, temos cardápios de esos dos países [...] e em esta pandemia hemos feito algunas receitas que aprendemos aqui em Brasil, virou uma mescla (risos). Nos gostam muito de dulces e vocês tem dulces riquíssimos, então em esta pandemia aproveitamos isso para tener esta experiência de fazer recetas que vocês fazem muito: pudim, bolas de chocolate.... ahhh como chama? Brigadero?, bolo de cenoura, cosas diversas. Foi importante aproveitar esse tempo em casa e podermos tener boas experiências e o conhecimento do Brasil. (I-HERES, 2021))

A fala de Heres valorizou o respeito ao Outro e a diversidade das culturas ao dizer que em sua família, pelo menos na culinária, tudo se misturou. Byram (2007) classifica tal fato como “competência cultural crítica”, a qual requer do indivíduo a habilidade de avaliar criticamente as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura e das culturas dos outros.

Pude considerar que houve momentos interculturais nessa parte da aula, pois a seleção do material foi autêntica, foi centrada nos interesses e necessidades dos aprendentes e principalmente permitiu a interação entre os participantes e a reflexão de que temos culturas diferentes, que às vezes nos parecem “estranhas”, mas que podemos nos misturar e, acima de tudo, respeitar o que vem do próprio Eu e o que vem do Outro, posicionando os elementos culturais em grau de igualdade.

Após explanar sobre momentos interculturais encontrados durante a atividade citada, passo agora a escrever sobre a língua-cultura na visão das participantes.

3.3 Língua-cultura

Conhecer a cultura de outro país não significa apenas aprender e/ou conhecer as manifestações estereotipadas, mas também o modo como um indivíduo vive, age, vê e compreende essa cultura. Como já visto no capítulo de revisão teórica, nessa pesquisa, a cultura não foi tratada como elemento secundário, veiculada como conjunto de temas separada da totalidade da língua no ensino, mas sim posicionada no mesmo lugar da língua (ALMEIDA FILHO, 2006).

Uma vez explanado que ao aprender uma língua se aprende uma cultura, e que essa interconexão favorece a interculturalidade, que por sua vez, ocorre no encontro de duas ou

mais culturas considerando suas semelhanças e diferenças, seus pontos de divergências e convergências, a próxima questão aplicada teve o objetivo de verificar se as atividades elaboradas para curso proporcionaram ou não a aprendizagem da língua-cultura e, conseqüentemente, abriram espaço para momentos interculturais. Assim sendo, fiz a seguinte pergunta no questionário: Você acha que para aprender o Português é necessário compreender, também, um pouco da cultura brasileira? Justifique sua resposta.

Certeza absoluta. No entanto que a interação ajuda a pegar a língua informalmente, ter conhecimento direcionado no curso da uma visão muito maior de todo o contexto, por tanto melhor desenvolvimento de nos entre os brasileiros. (Q-SUCRE, 2021)

Sim, porque sua língua não é só escrita e falada, as palavras tem significados que só se compreendem conhecendo a cultura. (Q-HERES, 2021)

Sim, acho sao duas coisas que ficam juntas, entao, nao pode separar, a gente faz a lingua. (Q-MARACAIBO, 2021)

Sim. Porque não se pode aprender de uma língua sim saber sua cultura já que forma parte de ela. (Q-BARUTA, 2021)

Sim, para sentirmos familiarizados. (Q-VALENCIA, 2021)

Os excertos das participantes corroboraram os tópicos elencados na pesquisa. Para elas, não há como separar língua e cultura. Como a resposta de Valencia me gerou dúvidas a respeito do que ela quis dizer com “familiarizados”, supus necessário entender um pouco mais e fazer uma pequena entrevista com ela com a seguinte pergunta: “Valencia, você diz que é importante saber um pouco mais da cultura do Brasil para se sentir mais familiarizada. Pode falar um pouco sobre isso?”(E-PESQUISADORA, 2021)

Sim professora. Quis decir que quando estamos em um lugar diferente do nosso, temos que aprender também como esses falam a língua. Por exemplo, não consigo em livros descobrir o que dizem no dia dia. Necessito compreender que os modos de falar e se comportar são diferentes. Creo que aprendendo um poquito mas sobre a cultura de Brasil, me sinto melhor. (E-VALENCIA, 2021)

Após a resposta da participante, consegui compreender que ela considera a língua-alvo como a cultura de um povo. Ao destacar que os livros não a ajudam a entender os comportamentos, hábitos, fala cotidiana, ela afirma que é por meio da cultura que conseguirá atingir seu lugar de fala. Esse fato não menospreza a importância de se aprender as normas gramaticais, mas sim o que ela compreende como língua. E isso foi representado em sua fala logo após meu questionamento.

Valencia, você diz que em livros você não consegue descobrir o que as pessoas dizem no dia-a-dia. Pode explicar um pouco mais? (E-PESQUISADORA, 2021)

Nos livros, aprendemos como escrever certo, mas eles não fala como as pessoas fala no dia, sim? Parece tudo diferente. (E-VALENCIA, 2021)

A fala de Valencia contribui para os objetivos desse estudo de forma que, por meio das aulas, das atividades, ela conseguiu se significar pela língua-alvo. No contexto vivenciado por ela, uma aprendizagem sobre aspectos culturais da língua se fez necessária.

Assim, como para Valencia, notei que para Sucre aconteceu de forma semelhante, pois ela trouxe a concepção que a interação contribuiu para o conhecimento informal da língua, ou seja, seu uso no cotidiano e que o curso, ao proporcionar o ensino de língua-cultura, favoreceu uma visão maior de todo o contexto, assim, ela passou a se sentir mais confortável para interagir com os nativos e fazer sentido por meio da língua-alvo.

Heres trouxe a importância de aprender aspectos pragmáticos da língua portuguesa. Para ela, aprender apenas os aspectos linguísticos é insuficiente para que haja um entendimento completo da língua. Desse modo, a carga cultural compartilhada no léxico facilitou a aprendizagem da nova língua-cultura e colocou o foco no significado e não na forma.

Maracaibo apontou que não se pode separar língua e cultura porque somos nós que fazemos a língua. A participante ressaltou o que para Mendes, é um dos eixos orientadores em uma comunicação sob a perspectiva intercultural: “a visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos.” (2004, p. 152). Desse modo, Maracaibo, ao afirmar que nós fazemos a língua, indicou que nós trazemos sentido à realidade e às relações sociais que vivenciamos.

Já para Baruta, a língua não se separa da cultura porque uma é parte da outra, exatamente como aponta Brown “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua” (1987, p.123). Essa inter-relação para a aprendizagem é condição *si ne qua non* para o pleno conhecimento da sociedade na qual Baruta está inserida.

Os excertos dessa subseção trouxeram vários indícios de momentos interculturais, considerados por Canclini (2006) como construções de laços entre relações de trocas. Para confirmar o exposto até aqui, apresento um momento de outro encontro remoto que tratou da temática “Formação da cultura brasileira”.

3.3.1 Na Venezuela também tem isso.

A temática sobre as culturas do povo brasileiro faz parte de nossas aulas (Anexo D), uma vez que desperta a curiosidade e o interesse dos aprendentes. O encontro remoto descrito aconteceu no dia 14 de abril de 2021. Discutimos a formação das culturas no Brasil e foi solicitado aos participantes interagirem, falando da formação de suas próprias culturas ou da formação das culturas brasileiras.



Figura 4. Diversidade Cultural
Fonte: Atividade elaborada pelos professores do Programa

Ao iniciar as interações, a professora fez a seguinte pergunta aos aprendentes: “Alguém gostaria de partilhar conosco a formação de sua cultura?” (I-PROFESSORA, 2021). Assim, a participante Heres solicitou a fala:

A Venezuela é um país muito rico. Tenemos muitos minerales como en Brasil, muitas variedades das culturas. Nós fomos colonizados pelos espanhóis por isso idioma principal es el español, todavia tiene algunas diferenças e de palavras e de sotaques com os espanhóis, por isso se chama como castelhano e vocês também tem diferenças com Portugal [...] Nossa cultura tambien tene muito que ver com os indígenas, sim? Nosso país tem muitas formações indígenas, as danças ou músicas elas também tem que ver com esses povos indígenas que se encontra em nosso país (I-HERES, 2021).

Logo em seguida, Maracaibo solicitou a participação na interação:

Eu achei muita coincidência a história de Brasil com história de meu país. A mestiçagem e a colonização del território foi mismo com meu país, que foi colonizado pelos espanhóis. Então nossa gente tene esta mescla de cultura dos europeus, da África e dos indígena. Creo que em Brasil hay muchas cosas que são a representação de isso: tu comida, tu dança...éeee... sus costumbres, tudo isso, si? Na Venezuela tambien tem isso, tambien hay comida que é resultado de eso mescla. (I-MARACAIBO, 2021)

As falas das duas participantes demonstraram a capacidade de compreender os costumes, comportamentos e hábitos tanto de seus países de origem quanto do Brasil.

Mesmo sendo solicitado que falassem das culturas nativas ou das culturas brasileiras, as aprendentes optaram por interagir trazendo as semelhanças das formações dos dois países.

Desse modo, as participantes desenvolveram, por meio de suas falas, a habilidade de saber compreender, trazida por Byram (2007), como um dos pilares para a competência intercultural, pois elas interpretaram um evento da cultura-alvo e estabeleceram relações entre esses eventos com as duas culturas. Essa compreensão que as participantes tiveram é um elemento central na construção de relações interculturais.

A professora prosseguiu a aula agradecendo as participações e fez o seguinte questionamento: “Foi solicitado a vocês que falassem da formação cultural dos seus países, por que resolveram falar da formação dos dois países, comparando?” (I-PROFESSORA, 2021)

A aprendente Heres disse: *“Achei que seria mais fácil para os outros entenderem.”* (I-HERES, 2021) e Maracaibo complementou dizendo: *“Eu creio que quando conseguimos encontrar coisas semelhantes, fica mais fácil entender”*. (I-MARACAIBO, 2021)

Destacando a consciência cultural que as duas participantes trouxeram, sustentei-me em Kramsch (2009) quando ressalta que é por meio da relação entre língua e cultura que os aprendentes descobrem o seu Eu no encontro com o Outro, abrindo assim um espaço para um momento intercultural. Sendo assim, observei que o momento intercultural aconteceu no momento em que as aprendentes entenderam e assumiram o sentido que as suas respostas teriam para o Outro.

Foi possível identificar por meio do questionário, das entrevistas e das observações obtidas nas aulas remotas, momentos de interculturalidade, considerando a conceituação e a visão dos autores nos quais fundamentei essa pesquisa. Assim, passo à minha última subseção, expondo o questionário e as entrevistas realizadas sobre as novas representações culturais.

3.4 Novas representações culturais: desmistificando estereótipos

Como visto no capítulo teórico, as representações culturais trabalhadas nesta pesquisa são aquelas produzidas por meio de estereótipos. Criamos nossa realidade a partir de nossas percepções e interações sociais. Logo, as representações, que também são criadas por nós, tornam-se uma forma de realidade na qual acreditamos. E essa realidade pode vir “rotulada” sobre determinado povo ou país.

A necessidade de se refletir e quebrar noções estereotipadas me trouxe ao segundo objetivo deste trabalho que foi compreender até que ponto nossa prática pedagógica (atividades desenvolvidas no curso) favoreceu novas representações culturais, principalmente, na desmistificação de estereótipos. Assim, tentei obter informações para discussão de dados com a seguinte pergunta: De que forma o curso ou alguma atividade fez com que você, de algum modo, mudasse sua visão sobre os brasileiros?

Minha visão é boa pra com todos de acordo com acolhida que eles dieron aos estrangeiros, devido a sua cultura, tambem na universidade por darnos a oportunidade atraves do curso conhecer mais de suas culturas. (Q-SUCRE, 2021)

Entender a cultura ajuda para compreender algumas situações que não são vivenciadas na cultura que vivemos em nossa terra nativa. (Q-HERES, 2021)

Nao sei se sobre os brasileiros precisamente, mas sim mudo minha visao da lingua. (Q-MARACAIBO, 2021).

Meu país tem uma frase "para entender algumas coisas, você tem que saber outras" Então é o seguinte, na mesma medida que nos conhecemos o povo brasileiro, entendemos como que funciona todo (Q-BARUTA, 2021)

Ao aprender da cultura e o valor da sua lingua. Aprendi que o respeito pela cultura dos outros é muito importante más ainda quando somos estrangeiros. (Q-VALENCIA, 2021)

Ao analisar as respostas das participantes, constatei um equívoco na pergunta formulada. Para atingir meu segundo objetivo, a questão precisou ser reformulada de maneira que eu entendesse a visão das participantes sobre os brasileiros e/ ou a cultura brasileira antes e depois do curso.

Desse modo, realizei uma entrevista individual com cada uma delas, por meio do *WhatsApp*. Para Sucre, perguntei qual era sua visão do Brasil e dos brasileiros antes de vir para o Brasil.

Antes de vir para o Brasil, a gente pesquisou um pouco sobre a cultura, que é multicultural, um país com muitos habitantes e que talvez não tivesse preconceito racial. Nós pesquisamos sobre a comida, que tem muita coisa parecida com a Venezuela, o clima. Então ficamos animados por vir. Acho que pensávamos que era um país próximo e a cultura não era tão diferente da nossa. (E-SUCRE, 2021)

Quando a participante disse que talvez não tivesse preconceito no país, resolvi entender melhor, perguntando: Você disse “talvez não tivesse preconceito racial”. Você sofreu algum?

Às vezes, por ser venezuelana as pessoas acham que estamos aqui para bagunçar o país. Hoje, vivo bem aqui, vim para somar, mostrar força. (E-SUCRE, 2021).

Continuei a entrevista com o intuito de procurar informações sobre novas representações culturais após o curso: Você acha que o curso possibilitou novas visões sobre o povo brasileiro ou sobre o Brasil? Algo que você imaginava que era de um jeito, mas nas aulas você entendeu de forma diferente?

Sim! O curso me ajudou muito. Eu pensava que era estranho que em tudo lugar que você necessita escrever um formulário, por exemplo, em a universidade, em hospital, em escola, vocês perguntam pela raça. Acho um pouco estranho, sabe? Tive a impressão de preconceito, todavia, em curso vocês explicaram o porque de isso. E agora, consigo compreender que era o oposto. (E-SUCRE, 2021)

A fala de Sucre sugere uma nova representação cultural quando afirma que acreditava ser preconceituoso o fato de solicitarem sua raça nos formulários que teve que preencher. Ao retomar sua resposta ao questionário, vi que ela mencionava que o brasileiro era um povo acolhedor e que recebia bem os estrangeiros. Na reformulação da pergunta que considerei equivocada, notei que sua visão antes das atividades do curso, pelo menos sobre alguns pontos, era diferente. Desse modo, identifiquei que a atividade em questão possibilitou uma desmistificação de estereótipo.

O desconhecimento sobre essa parte da nossa cultura fez com que ela considerasse preconceituoso o fato de preencher os formulários com sua cor, raça ou etnia. Sucre fez questionamentos sobre isso em um dos encontros remotos. O tema da semana era “Saúde” e foram realizadas diversas atividades e entre elas, os aprendentes precisavam preencher a seguinte parte do cadastro do SUS:

		CADASTRO INDIVIDUAL		DIGITADO POR:	DATA:
				CONFERIDO POR:	FOLHA Nº:
CNS DO PROFISSIONAL*	CBO*	CNES*	INE*	DATA*	
				/ /	
IDENTIFICAÇÃO DO USUÁRIO/CIDADÃO					
CNS DO CIDADÃO	CIDADÃO É O RESPONSÁVEL FAMILIAR?	CNS DO RESPONSÁVEL FAMILIAR	MICROÁREA*		
	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não		LJ <input type="checkbox"/> FA		
NOME COMPLETO:*					
NOME SOCIAL:				DATA DE NASCIMENTO:*	SEXO:*
				/ /	<input type="radio"/> M <input type="radio"/> F
RAÇA/COR:*		Etnia:**		Nº NIS (PIS/PASEP)	
<input type="radio"/> Branca <input type="radio"/> Preta <input type="radio"/> Parda <input type="radio"/> Amarela <input type="radio"/> Indígena					
NOME COMPLETO DA MÃE:*					
<input type="checkbox"/> Desconhecido					

Figura 5. Cadastro Individual

Fonte: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/Cadastro_Individual.pdf

A participante questionou a professora regente sobre o preconceito que existia na penúltima linha do formulário: “*Não consigo compreender por que se pergunta sobre raça, cor e etnia em esos formulários se somos todos igual*”. (I-SUCRE, 2021)

Nesse momento, a professora passou a falar um pouco sobre a História do Brasil e sobre o Estatuto da Igualdade Racial¹⁵, fazendo com que a participante compreendesse o motivo de se solicitar raça, cor e etnia em alguns formulários que precisou preencher desde que chegou ao Brasil. A aprendente expressou surpresa, dizendo: “*Não sabia que era para estatística! Na Venezuela, se pergunta sobre a classe social.*” (I-SUCRE, 2021)

Assim, a atividade realizada no curso possibilitou à Sucre, uma nova representação cultural quando ela descobriu que os formulários solicitam sua raça/cor/etnia pelo histórico das desigualdades raciais presentes na nossa cultura.

A fala de Heres também sugeriu uma nova representação cultural ao dizer que antes do curso ela não compreendia muito a cultura-alvo, mas que depois do curso passou a entender algumas situações que não eram vivenciadas na cultura nativa.

Mesmo compreendendo que no questionário Heres se referiu mais ao uso da língua em si, fiz a ela o mesmo questionamento: Você acha que o curso possibilitou novas visões sobre o povo brasileiro ou o Brasil? Algo que você imaginava que era de um jeito, mas nas aulas você entendeu de forma diferente?

Eu pensei que o país era igual em todos os lugares, mas depois do curso soube que cada estado e até cidade tem regras e normas diferentes de falar. Assim, mesmo você sendo do mesmo país, tem palavras que um não entende o outro. (E-HERES, 2021)

Entendi que a participante estava se referindo à aula de *Variações Linguísticas*. Desse modo, para não perder o foco do meu segundo objetivo, perguntei: E quanto ao comportamento, aos hábitos e os costumes dos brasileiros? Você tinha alguma expectativa e que, por algum motivo, as aulas te fizeram mudar de opinião?

Não, professora. É claro que é diferente de meu país, mas é igual lá. Tem coisas que gosto e tem coisas que não gosto, por exemplo, eu gosto de cores de carnaval e sua música, mas acho que as mulheres usam pouca vestimenta nesses dias. Todavia o que eu gostei de saber e que não sabia é que para esse período de dias, há muitas pessoas que trabalham e sustentam suas famílias quase o ano todo. Isso foi muito bom saber. (E-HERES, 2021)

¹⁵ Lei nº 12.288 de 20 de Julho de 2010, criada com o objetivo da efetivação da igualdade de oportunidades, defesa de diversos direitos, combate à discriminação e todas as formas de intolerância contra a população negra, estabelecendo-se como um mecanismo de conquistas de direitos.

Ainda, o intuito de entender se o estereótipo do Carnaval criado por ela representava “as poucas vestimentas das mulheres”, perguntei: Posso considerar, então, que sua visão sobre o Carnaval mudou um pouco?

Eu gosto de saber que es um trabalho e traz sustento para muitas famílias. (E-HERES, 2021)

Não percebi na fala de Heres que algum estereótipo foi desmistificado, pois ela mesma afirmou que não havia expectativas consistentes que caracterizassem os brasileiros ou o Brasil de alguma forma. Desse modo, não consegui afirmar que houve uma nova representação cultural, mas, ao entender representações culturais como formas de conhecimento que permitem ao ser humano lidar com o mundo à sua volta, percebi um pequeno indício, quando a fala da aprendente se voltou mais para o trabalho de tantas pessoas para fazer o Carnaval do que às poucas vestimentas das mulheres. A fala de Heres sobre o Carnaval fez parte da temática “Diversidade Cultural”.

Em relação à sua primeira resposta, sobre variações linguísticas, percebi que cabia analisá-la no primeiro objetivo. Todavia, evitei fazê-lo com o intuito de que a pesquisa não se tornasse repetitiva.

Ao me deparar com a resposta da Maracaibo no questionário dizendo que mudou sua visão de língua e não dos brasileiros, procuro entender melhor: Maracaibo, você disse que o curso não mudou sua visão dos brasileiros, mas sim da língua. Você pode me explicar um pouco mais?

Minha visão era mais perto dos filmes gringos, eu achava o Brasil mais popular, mais com aquele negocio de favela alegre, festa, musica, etc. Depois descobri que na verdade era muito parecido com aquilo que a gente conhece de Latam¹⁶, que tinham bairros pobres e bairros ricos, e que a realidade de favela alegre y festa e só coisa de filme. Eu senti que o Brasil era bem parecido ao Latinoamerica mais ele fica bem isolado dos outros países porque a língua e muito diferente. Como as pessoas conhecem mais o ingles que o espanhol, mesmo com palabras cuasi iguais as pessoas não conseguem entender, e aí que eu fiquei surpresa de como hispanoamerica e o Brasil estam perto mais longe mesmo, acontece a barreira da lingua foi mais forte.

Y tambien, muitas coisas culturales diferentes, como as pessoas são tão amáveis com desconhecidos, tanto que as vezes é meio confuso pq a gente não acredita as pessoas sejam assim por cultura. Como as pessoas te perguntam se vc é pardo ou branco e ninguém esta falando se isso é racista, e como a gente me considera aqui branca quando eu sou uma pessoa com familia indigena em meu pais e se eu falo que sou parda as pessoas ficam ofendidas de isso, é muito diferente. (E-MARACAIBO, 2021)

A primeira desmistificação de estereótipo trazido por Maracaibo foi ao se deparar com o que ela já conhecia sobre os países da America Latina. O Brasil não é mais sobre

¹⁶ América Latina

favelas alegres, festas e músicas. Notei que mesmo ao dizer que sua visão sobre o país e os brasileiros não havia mudado, é fato que a aprendente tinha uma expectativa que agora não existe mais.

A barreira linguística também criou uma quebra de expectativa. Por acreditar que as línguas eram próximas, ela não imaginava se deparar com o fato de não ser compreendida pelos brasileiros mesmo que as palavras fossem muito parecidas.

Outra percepção de uma nova representação cultural foi quando ela afirmou que os brasileiros são amáveis, no entanto, desconfiava se esse fato era mesmo parte das nossas culturas. Ela se sente confusa com o fato de as pessoas serem tão amáveis ao mesmo tempo em que se incomodam pelo fato dela se autodeclarar parda.

Por sua vez, Baruta respondeu ao questionário dizendo que, ao conhecer o povo brasileiro, entende-se como funciona tudo. Assim, peço a ela para me explicar melhor.

“Isso é algo que minha mãe sempre diz. Acho que é uma maneira de fazer parte de onde se está.” (E-BARUTA, 2021)

Sigo o questionamento na tentativa de encontrar novas representações culturais com a seguinte pergunta: Qual era sua visão do Brasil e dos brasileiros antes de vir morar aqui?

Eu nem pensava em Brasil, só sabia de Rio pelo filme dos passarinhos. (E-BARUTA, 2021)

Quando ela disse desconhecer o Brasil e os brasileiros, reforçei a pergunta: Você nunca havia ouvido a respeito do país e do povo brasileiro?

Não. Só assisti ao desenho animado, mesmo. Eu comecei a escutar de Brasil quando chegou a crise em meu país. (E-BARUTA, 2021)

Desse modo, tendo apenas o filme Rio¹⁷ como referência, procurei entender como foi sua chegada e a questioneei a respeito do que achou quando chegou ao Brasil.

Eu queria ver a cultura da dança del Carnaval do desenho. Queria encontrar los colores del filme. Mas é tudo o mesmo. Aqui é melhor que Venezuela me sinto mais segura. Assim mismo que la vida aqui não está como no desenho, eu gosto dos brasileiros. Mis amigas del trabalho que são brasileiras me tratam como a un igual. (E-BARUTA, 2021)

¹⁷ Filme de animação, dirigido por Carlos Saldanha (2011), que tem como personagem principal Blu, uma arara azul que nasceu no Rio de Janeiro, mas foi capturada na floresta e foi parar em Minnesota, EUA.

A representação cultural exposta por Baruta pode ser entendida como um processo natural em direção a um conhecimento mais aprofundado da realidade. Sua única fonte de informação sobre o país e o povo brasileiro foi por meio do filme Rio. Ela criou um estereótipo de que o Brasil representava as cores fortes como no Carnaval, mas logo entendeu que o rótulo criado não faria parte de sua vida aqui.

As falas da participante apresentaram novas representações culturais: primeiro, ela entende que o Brasil não é o Rio do desenho; segundo, percebe que mesmo que não seja igual, ainda é melhor para viver nesse país, pois o dela está em crise e, por fim, surpreende-se pelo fato de que as colegas de trabalho brasileiras a tratam como igual.

Por fim, Valencia parece ter uma nova representação ao assumir que compreender um pouco mais da cultura brasileira e valorizar sua língua fez com que ela passasse a respeitar mais na condição de estrangeira.

Para compreender se as aulas possibilitaram novas representações culturais, fiz a seguinte pergunta: Você disse que compreender a cultura do país onde está fez com que você respeitasse mais. Pode explicar essa afirmação?

Sim, professora. É que como primeira coisa que sempre me veio a cabeça sobre o Brasil e os brasileiros são os carnavais e suas festas, o esporte desde o Brasil é caracterizado pelo futebol e também por causa dos escândalos políticos que tiveram ao longo do tempo.(E-VALENCIA, 2021)

A fala da aprendente é carregada de estereótipos sobre o país e o povo brasileiro. Ela fazia parte do que Chauí nomeia como “crença generalizada” (2000, p.4), mencionada no Capítulo 1 dessa dissertação. Para compreender como se deu uma nova visão sobre o país e os brasileiros, perguntei: Então, essa era a visão que você tinha? E agora? O que mudou?

Quando aqui cheguei, vi tudo diferente do que pensava. E nos cursos aprendendo a língua e também os modo de falar no dia a dia e convivendo com vocês, pude ver o povo brasileiro de verdade. O que eu sempre falo é que vocês tem naturalidade e transparência, por isso é um país muito bom para migrar e se sentir bem vindas. (E-VALENCIA, 2021)

Após a entrevista com Valencia, compreendi sua resposta ao questionário quando diz que ao conhecer a cultura do povo brasileiro e aprender sua língua passa a respeitar mais.

A aprendente se conscientiza de sair do senso comum e dar um novo significado pelo que é vivenciado por ela no dia a dia, sem a rotulação de antes.

Ao ser questionada se acreditava que as atividades do curso, de alguma forma, fizeram com que ela pensasse diferente sobre o povo brasileiro, sua resposta foi:

Sim, como lhe disse, o que vivo nos meus dias, no meu trabalho e nas aulas, percebi que vocês não são todos futebol e corrupção e carnaval (E-VALENCIA, 2021)

Em complemento, essa última fala da participante fez-me perceber que as atividades propostas no curso possibilitaram novas representações culturais. Segundo Hall (2006), as representações são como um mecanismo que conecta o sentido e a linguagem à cultura. Assim, considero que a modificação da visão estereotipada sobre o Brasil e o povo brasileiro pode ser visto como um indício de que os momentos de interações nas aulas proporcionaram às participantes a possibilidade de uma criticidade cultural maior sobre maneiras de resolver conflitos culturais, sobre o respeito mútuo e, principalmente, o entendimento do próprio Eu na visão do Outro.

CONSIDERAÇÕES: O desembarque no meio do caminho.

“Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”.

Clarice Lispector

Ao chegar a um porto depois de um longo trabalho de pesquisa que evidencia compromisso e preocupação com a minha área de atuação profissional, sinto que desembarquei antes do destino final. No entanto, ao navegar até aqui, refleti sobre as atividades realizadas durante o curso, considerando as culturas e as relações interculturais como dimensões inerentes ao processo. Para isso, retomo os pontos substanciais dessa pesquisa, sem a intenção de repetir aquilo que já foi desenvolvido, mas com o intuito de guiar o leitor no percurso das minhas reflexões.

Objetivando encontrar momentos interculturais e desmistificação de estereótipos ocorridos durante o curso, busquei diversas conceituações de cultura adentrando nas áreas da Filosofia com (CHAUÍ, 2000) e da Antropologia com (TYLOR, 1871; FRANZ BOAS, 1999; GEERTZ, 1989; HALL, 197). Pelas perspectivas dos autores citados, pude perceber a importância desses conceitos na construção de uma perspectiva intercultural, onde a cultura deve ser entendida como a essência, como processo interpessoal e um veículo para transpor fronteiras.

A análise feita demonstrou que entender e respeitar as culturas dos Outros é se desenvolver e alcançar o perfil de um falante intercultural (BYRAM; KRAMSCH, 2009) capaz de interagir com o Outro cruzando as fronteiras culturais. Retomo que esta é uma proposta que deixa para trás o ideal do falante nativo como modelo a ser atingido e propõe o desenvolvimento de um falante que se move com facilidade entre diversas comunidades discursivas, observando atentamente e adequando-se às situações linguísticas e culturais apropriadas para cada comunidade.

Dando continuidade aos “achados” do caminho e com o intuito de alcançar meus objetivos, a análise mostrou que as atividades proporcionaram aos aprendentes ferramentas para um melhor entendimento da língua-cultura(s), possibilitando condições favoráveis para a construção do seu conhecimento linguístico e cultural.

Ainda, compreendi as atividades desenvolvidas como provocadoras na busca de uma reflexão sobre as culturas brasileiras e as culturas presentes no curso. Os aprendentes foram colocados em confronto com outras visões de mundo, crenças e valores.

Essas atividades propuseram discussões que foram além do meramente linguístico e geraram reflexões contextualizadas que permitiram às participantes não só compararem, mas também repensarem a sua realidade. Retomo que para (GIMENEZ, 2008), atividades com um viés crítico contribuem para o desenvolvimento de um processo reflexivo no aprendente e na sua capacidade de discernir e questionar, além de oferecer caminhos para desenvolver aspectos linguísticos.

Ao analisar se aconteceram novas representações culturais, percebi que os assuntos trabalhados atribuíram valor à pluralidade das culturas e aos estereótipos que estavam “cristalizados”. Eles ainda existem. Esse fato ficou evidente nas falas das participantes. Todavia, percebi que foram aparecendo novas representações culturais à medida que determinados aspectos foram sendo explicados.

Assim, acredito que essa pesquisa pode contribuir no processo de ensino voltado à abordagem intercultural. As atividades que levantaram questionamentos sobre a diversidade linguística e cultural brasileira e o reconhecimento da alteridade do Outro propiciaram aberturas para o que Kramasch (2009) denomina como “terceiro lugar”.

Todos nós nos deparamos de alguma forma com uma realidade diferente da nossa e precisamos trabalhar no reconhecimento das diferenças e na desconstrução de qualquer visão reduzida do Outro.

Tenho ciência de que incitar o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural é um trabalho lento e requer responsabilidade. Todavia, é possível incentivar os aprendentes a entrar em contato com outras culturas, trabalhando nas representações e refletindo sobre os estereótipos.

Quando menciono que “desembarquei antes do destino final”, refiro-me às inúmeras possibilidades de desdobramentos que essa pesquisa poderia ter, dada a abrangência do tema. Desse modo, espero que se compreenda este trabalho apenas como uma etapa, na qual tentei mostrar momentos interculturais e novas representações culturais no estudo de um caso.

De modo oposto a esgotar possibilidades, reitero, contudo, a necessidade de outras e maiores discussões, estudos, percepções, problematizações e análises direcionadas dentro do campo da aprendizagem de línguas sob uma abordagem intercultural, se possível, por

colaboradores presentes nas atividades cotidianas, conscientes dos conflitos culturais que possam existir.

Perceber a vivência do outro, as suas experiências, as suas visões de mundo, os seus conflitos, as barreiras criadas, o não querer estar no país de imersão, fizeram com que eu, a professora, também passasse por processos de novas representações culturais. Como pesquisadora, compreendi também que sou passível de transformação, pois não houve maneira de navegar até aqui sem me deparar com as ondas transversais que o mar me fez vivenciar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **“Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira”**. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In.: CUNHA, Jandira Cavalcanti. & SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. Ed. UNB. Brasília, 2006. pp. 210-215.
- ARAÚJO, S. A. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. Dissertação de mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, 2008.
- BARBOSA, L. M. A. **O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira**. *Filologia E Linguística Portuguesa*, (2009) (10-11), 31-41. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p31-41>
- BARBOSA, L. M. A. **Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de Português para Estrangeiros**. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.223-236, jul./dez. 2015
- BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO, M. A. **A importância da Língua na Integração dos/as Haitianos no Brasil**. *Periplos | GT Glacso - Migración Sur-Sur*, v. 01, n.1. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora LDA, Coimbra – Portugal, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sarah Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- BYRAM. M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- _____. **Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections**. England, Multilingual Matters, 2008.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1, pp. 1-47.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora. Ática, 2000.

_____. Brasil: **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n.2, Universidade de Minho: Braga, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, R. M., 2001. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Revista PerCursos. V.2.. No. 2, P.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc.

FRANCO, M. M. S; ALMEIDA FILHO, J. C.P. **O Conceito de Competência Comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun/2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: **ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**, 10, *Anais...* 2002, p. 107-114.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In. **Revistas de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35. n. 2, p. 63. Março/ Abril. 1995.

HALL, S. **Identidade cultural**. São Paulo: Memorial da América Latina, 1997.

_____, Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAKATOS, E. M ; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo – Editora Atlas S. A. 2003.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: Uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz;; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília/DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007

_____. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Abordagem comunicativa intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 316 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 139-158

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. C. M. (Org.); SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem para o ensino de português LE/L2**. EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015.

MENGA, L.: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. E.P.U, 1986.

MOITA LOPES, L. P.; (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, M. **Diversidade Cultural e Democracia**: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade. Textos e Contextos, Salvador, v 3, n 3, p. 29-38, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia**. Interações, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

- PEREZ, V. S. **Pessoa com deficiência = pessoa incapaz?** Um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 4, artigo 6, Rio de Janeiro, Dez. 2012.
- RAMOS, N.; **Conflitos Interculturais no espaço Europeu:** Perspectivas de prevenção e intervenção. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2014.
- RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.
- ROMERO, P. E. B. **Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola.** 154fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, 2017.
- SANTOS, I.G. **Os estereótipos culturais no ensino de FLE.** Teoria e prática. 151 fls. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- SANTOS, M. F. **Interculturalidade no Ensino de Línguas:** uma análise do Projeto Pedagógico Institucional – PPI do IFBA. Pindorama, nº. 05, pp. 78-100, ago.2013-mar.2014.
- SCHALL, M.S. A communication-rules approach to organizational culture. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, p. 557-581, Dec. 1983.
- SILVA, G. S. **Representações Culturais por docentes de Língua Inglesa:** Um paralelo entre representações, língua e cultura. 146fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- SILVA, L. M. **Alteridade e resistência a estereótipos culturais:** pelo direito de ser exceção. 84fls. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2017.
- SOUSA, T. B. **Cultura em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE):** Desenvolvimento de Competência Intercultural. 141fls. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- TYLOR, E. B. “A ciência da cultura”. In: Castro, C. (org.) **Evolucionismo Cultural.** Textos de Morgan, Tylor e Frazer. RJ: Zahar Editor, 2005: 67-100.
- UNESCO. Guidelines on Intercultural Education. Paris, 2015. Disponível em: <https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>. <Acesso em: 22/06/2021>.
- YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos / trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada para participar da Pesquisa: **A Arepa é feita de milho e o Casabe, de macaxeira: Um estudo sobre interculturalidade nas aulas de português para migrantes internacionais**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Giovana Rosa Martins, a qual pretende justificar a pesquisa por acreditar que os cursos oferecidos pelo Programa “UEMS Acolhe” contemplam um espaço privilegiado para a desconstrução de possíveis visões etnocêntricas e estereotipadas e que buscam a compreensão e o respeito a todos os indivíduos de forma igualitária. Também, por ter um vínculo pessoal como voluntária do Programa UEMS Acolhe e, pelo Programa ter o cuidado de proporcionar um ensino de Português para migrantes internacionais voltado para a comunicação intercultural. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar até que ponto as atividades realizadas durante o curso proporcionam momentos interculturais nas aulas de Português ofertadas pela UEMS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários e entrevistas pelo aplicativo *WhatsApp*. você aceitar participar, contribuirá para que os professores do Programa compreendam se a metodologia utilizada no curso proporcionou um aprendizado efetivo da língua portuguesa.

Para participar da pesquisa, você precisará responder a um questionário sobre o curso ou sobre alguma atividade específica e responder às perguntas feitas pela pesquisadora por meio de entrevistas.

No que diz respeito aos riscos que essa pesquisa pode trazer a você participante é a invasão de privacidade por demandar tempo e disponibilidade para responder às perguntas solicitadas, mas estão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. O principal benefício para o participante dessa pesquisa é se as aulas desenvolvidas durante o curso foram bem elaboradas, se foram baseadas no respeito à

carga cultural que trazem ao Brasil, se contribuiu para uma melhoria sua estadia no país e se a metodologia utilizada proporcionou um aprendizado da língua-cultura brasileira.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine a folha ao final deste documento.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Giovana Rosa Martins, no telefone: (67) 9 9927 0707 ou pelo e-mail gimartins_1@hotmail.com.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“A Arepa é feita de milho e o Casabe, de macaxeira: Um estudo sobre interculturalidade nas aulas de português para migrantes internacionais.”** como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do participante

ANEXO B - Termo de autorização de uso dos depoimentos**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS**

Eu, _____ CPF _____, depois de depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora Giovana Rosa Martins, projeto de pesquisa intitulado “A arepa é feita de milho e o casabe, de macaxeira: Um estudo sobre interculturalidade nas aulas de português para migrantes internacionais” a realizar o registro em áudio que se faça necessário e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de depoimentos registrados em áudio ou escrita para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisa acima especificada nas condições de que se mantenha a confidencialidade das informações obtidas e que se garanta a não utilização das informações em meu prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico financeiro.

Campo Grande, ____ de _____ de 2022

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO C - Expressões Idiomáticas

Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=li8nHuL9-iA>



ANEXO D – Formação da Cultura Brasileira



Cultura brasileira e Identidade nacional
Vídeo organizado pela empresa educacio...
www.youtube.com

Olá, queridos alunos!
Bom dia! ☀️
Esperamos que todos estejam bem. 🙌😊

É hora de aquecer os nossos conhecimentos adquiridos ao longo da semana. 🍌🕒💡📚

Sabemos que **cultura** é o conjunto de hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade.

Sendo assim, nossos hábitos,

Sendo assim, nossos hábitos, história e costumes formam uma cultura.
Que legal, né?

Convidamos você a:

- ➡ assistir ao vídeo
- ➡ ler os artigos de textos 1 e 2

Estão logo abaixo nos links. 🙌

Este conhecimento irá potencializar um pouco mais o nosso entendimento sobre a **cultura brasileira**. 🍌🕒🎨🏠🌴

Link para o vídeo 🙌
<https://youtu.be/0v583AWWIHw>

Link do texto 01 🙌
<https://www.todamateria.com.br/formacao-do-povo-brasileiro/>

Link do texto 02 🙌
<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/>

Agora é com você... 😊👍

REFLETINDO 💡🗨️

➡ **Conte-nos um pouco sobre pontos importantes e que acredita ser relevante na SUA cultura.**

Pode ser:

- *A história de seu país,
- *Costumes/tradições
- *Danças ou músicas
- *Festividades,
- *Culinária,
- *Religião,
- *Brincadeiras infantis
- *Formação de povos
- * ou outro aspecto

🔑 Para fechar a atividade, **compartilhe aqui no whats sua resposta**

📌 **áudio** 🗣️ ou

📌 **escreva** 📄 📱

Estamos muito animados para saber um pouco mais sobre o

compartilhe aqui no whats sua resposta

📌 **áudio** 🗣️ ou

📌 **escreva** 📄 📱

Estamos muito animados para saber um pouco mais sobre o ponto de vista de cada um de vocês!!

Aguardamos suas respostas!!!

Até mais pessoal!!!! 😊🙌🙌

ANEXO E- Questionário

Questionário de Pesquisa

Identificação

Nome: _____

Telefone: +__ () _____

WhatsApp: _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____

Formação: _____

Há quanto tempo está no Brasil? _____

Qual(is) língua(s) você fala? _____

Após ter participado do curso: “Práticas em Língua Portuguesa para migrantes internacionais: Leitura e Produção de texto em situação de imersão.”, responda as perguntas a seguir:

- 1) Onde e como você aprendeu o Português?
- 2) Quais foram as atividades do curso nas quais você se sentiu mais confiante em participar? Por quê? Justifique sua resposta.
- 3) Em alguma atividade, ou em algum momento do curso, você utilizou informações da sua cultura nativa para comparar ou compreender a cultura brasileira? Justifique sua resposta.
- 4) De que forma o curso ou alguma atividade fez com que você, de algum modo, mudasse sua visão sobre os brasileiros?
- 5) Você acha que para aprender o Português é necessário compreender, também, um pouco da cultura brasileira? Justifique sua resposta.
- 6) Houve alguma atividade ou interação no curso que elementos da cultura brasileira foram contrários à cultura do seu país? Como você lidou com essas contrariedades? Justifique sua resposta.