

HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

**AS RELAÇÕES INTER-TRANSCULTURAIS E A (RE)CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM DE PLE EM CONTEXTO DE
IMERSÃO**



HELOÍSA BACCHI ZANCHETTA

**AS RELAÇÕES INTER-TRANSCULTURAIS E A (RE)CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM DE PLE EM CONTEXTO DE
IMERSÃO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha

ARARAQUARA - S.P.

2019

Zanchetta, Heloísa Bacchi

As relações inter-transculturais e a (re)construção
de identidade na aprendizagem PLE em contexto de
imersão / Heloísa Bacchi Zanchetta – 2019

191 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

1. Interculturalidade. 2. Transculturalidade. 3.
Identidades. 4. Português Língua Estrangeira. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HELOISA BACCHI ZANCHETTA

**AS RELAÇÕES INTER-TRANSCULTURAIS E A (RE)CONSTRUÇÃO
DE IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM DE PLE EM CONTEXTO DE
IMERSÃO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha

Data da defesa: 06/09/2019.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha – UNESP/FCL Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCAR São Carlos.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Cecília Cossi Bizon - UNICAMP Campinas.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Rosangela Sanches da Silveira Gileno - UNESP/FCL Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva - UNESP/FCL Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Câmpus de Araraquara

Dedico este trabalho a minha mãe, companheira desta e de outras jornadas. E ao meu pai, que será sempre uma luz a me acompanhar.

Precisamos buscar compreender o outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além.

(Gadamer, 1987, p. 142 *apud* Hammes, 2012, p. 69)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida e o equilíbrio espiritual, fundamental a cada dia para superar os obstáculos.

Agradeço a minha mãe, Marina, por sempre me apoiar, por considerar que minha felicidade também é a sua e por cuidar de mim.

Agradeço ao meu pai, Wagner (em memória), pelo amor incessante e por sempre acreditar em mim.

Ao meu namorado, Pedro, pelo amor e companheirismo, por toda sua compreensão e ajuda durante essa jornada.

A minha orientadora, Nildi, que está comigo desde o mestrado e cuja orientação me conduziu não somente à perspicácia acadêmica, mas também à maturidade, seriedade e humildade, sempre com muito carinho.

A toda minha família, *Bacchi* e *Zanchetta*, que sempre demonstrou apoio e compreensão em nossos momentos de convivência. Por torcerem pelo meu sucesso e por me divertirem em nossos encontros.

Aos meus colegas de pós-graduação, por sempre construírem uma relação de ajuda mútua e força durante esse percurso acadêmico, especialmente a Cinthia, Naty Pedroni, e Jéssica.

Aos meus companheiros de Lablin, por tantas experiências compartilhadas em meio a muitas risadas e diversão.

Aos meus colegas de trabalho e amigos do IFSP, com quem aprendi muito e pude compartilhar experiências significativas para minha carreira como professora, especialmente a Maria Célia, Vera, Marilda e Fran pelo acolhimento e mensagens de apoio.

Aos meus alunos, àqueles que me devolveram a esperança e a coragem para continuar nessa profissão, transformando nossas aulas em um aprendizado mútuo.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho, pela amizade, pelas risadas, pelas experiências compartilhadas e por serem companheiros nas horas sérias e descontraídas.

À banca examinadora, Prof. Dr. Nelson Viana, Prof.^a Dr.^a Ana Cecília Cossi Bizon, Prof.^a Dr.^a Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Prof.^o Dr.^o Odair Nadin pela disposição em ajudar-me e por assegurarem a competência científica ao meu trabalho.

Aos participantes de pesquisa, que gentilmente contribuíram e forneceram dados para que este trabalho pudesse se realizar.

Aos professores do programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, por me possibilitarem uma formação de excelência e pelo auxílio no decorrer do curso.

À Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara e ao programa de pós-graduação, pelo incentivo à pesquisa científica.

A todos os que não estão mencionados, mas que de alguma forma contribuíram e apoiaram a realização deste trabalho.

RESUMO

Nas últimas décadas, podemos observar uma crescente demanda de estrangeiros por aprender português. Em vista disso, houve um aumento de cursos de português como língua estrangeira oferecidos em universidades brasileiras a fim de atender uma parcela dessa demanda. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre esse contexto de imersão que se mostra culturalmente rico, bem como sobre a formação de professores dessa especialidade. Assim, este trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada, visa a discutir e a contribuir para o ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), a partir de uma análise das relações inter-transculturais do perfil do estrangeiro aprendiz em contexto de imersão, observando como acontecem as (re)construções de identidade desses sujeitos em contato com a língua portuguesa e a cultura brasileira. Também nos propomos a investigar como os professores de um curso de PLE tratam os aspectos inter-transculturais e de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles se relacionam às perspectivas e aos perfis dos alunos aprendizes. Para cumprir esses objetivos fizeram-se necessários os seguintes instrumentos metodológicos: aplicação de questionários (inicial e final) aos aprendizes, realização de entrevistas com os mesmos e aplicação de um questionário aos professores de PLE. As relações inter-transculturais são consequência da diversidade e complexidade das culturas modernas e se referem ao amálgama de diversas culturas que transcendem fronteiras e se encontram, integrando a sociedade. Por isso, os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho destacam a relação intrínseca entre língua e cultura, junto à importância do conhecimento desta última na aprendizagem de línguas (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010; AGAR, 2002; JIN & CORTAZZI, 1998), a questão da identidade no ensino de línguas (CORACINI, 2003; SERRANI-INFANTI, 1998; REVUZ, 1998), a abordagem comunicativa intercultural no ensino-aprendizagem de línguas (BYRAM, 1997; MENDES, 2008, PAIVA & VIANA, 2014) e a comunicação transcultural neste mesmo âmbito (KRAMSCH, 2012, MEYER, 1991; DOFF, 2009). Por meio de análises e discussões dos dados, foi possível perceber a atitude de abertura cultural da maioria dos aprendizes, bem como a constante (re)construção de suas identidades a níveis de ora identificação e ora estranhamento em relação à cultura brasileira. Os professores de PLE também demonstraram a transformação de identidade à medida que refletiram linguisticamente sobre o ensinar português como língua estrangeira. Consideramos, portanto, que o processo pelo qual os alunos passaram foi de extrema importância para ampliar suas visões de mundo, bem como ressignificar suas identidades à luz da compreensão inter-transcultural. O mesmo é válido para os professores que puderam refletir sobre a ação docente na esfera do PLE.

Palavras-chave: Interculturalidade. Transculturalidade. Identidades. Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT

In recent decades, we can observe a growing demand of foreigners to learn Portuguese. As a result, there has been an increase in the offer of courses of Portuguese as a foreign language at Brazilian universities in order to attend a portion of this demand. Thus, it is necessary to reflect on this immersion context that proves to be culturally rich, as well as on the training of teachers of this specialty. This work, inserted in the field of Applied Linguistics, aims to discuss and contribute to the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language (PFL), based on an analysis of the inter-transcultural relations of the foreign learner's profile in immersion context, observing how happen the identity (re)constructions of these learners in contact with the Portuguese language and Brazilian culture. We also propose to investigate how teachers of PFL course treat inter-transcultural aspects and how their pedagogical practices is related to learners' perspectives and profiles. To fulfill these objectives, the following methodological instruments were necessary: questionnaires (initial and final) to the learners, interviews with them and a questionnaire to the PFL teachers. Inter-transcultural relations are a consequence of the diversity and complexity of modern cultures and refer to the blending of diverse cultures that transcend borders and mix themselves, integrating society. Therefore, the theoretical assumptions that guide this work highlight the intrinsic relationship between language and culture with the importance of the knowledge of the latter in language learning (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010; AGAR, 2002; JIN & CORTAZZI, 1998), the issue of identity in language teaching (CORACINI, 2003; SERRANI-INFANTI, 1998; REVUZ, 1998), the intercultural communicative approach in language teaching and learning (BYRAM, 1997; MENDES, 2008, PAIVA & VIANA, 2014) and also the transcultural communication in this same field (KRAMSCH, 2012, MEYER, 1991; DOFF, 2009). Through analysis and discussion of the data, it was possible to perceive the attitude of cultural openness of most learners, as well as the constant (re)construction of their identities at levels of sometimes identification and sometimes strange in relation to Brazilian culture. PFL teachers also demonstrated identity transformation as they reflected linguistically on teaching Portuguese as a foreign language. We consider, therefore, that the process the learners went through was extremely important to broaden their worldviews as well as to resignify their identities in the light of inter-transcultural understanding. The same is true for teachers who were able to reflect on teaching action in the area of PFL.

Key words: Interculturality. Transculturality. Identities. Portuguese as Foreign Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	As Colônias Portuguesas entre os séculos XV e XVII	20
Figura 2	Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE.....	31
Figura 3	Modelo de iceberg cultural	41
Figura 4	Modelos de Competência Intercultural	47
Figura 5	Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI)	48
Figura 6	Diferenças entre os Níveis Intercultural e Transcultural de Aprendizagem.....	56
Figura 7	Síntese de Estranhamentos e Identificações	134
Figura 8	Ordem de importância dos conhecimentos abordados pela Professora 1 em sala de aula	151
Figura 9	Ordem de importância dos conhecimentos abordados pela Professora 2 em sala de aula	157
Figura 10	Ordem de importância dos conhecimentos abordados pelo Professor 3 em sala de aula	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Iniciativas de promoção e divulgação da língua portuguesa	26
Quadro 2	Conteúdo programático dos cursos de PLE	80
Quadro 3	Metodologia dos questionários	84
Quadro 4	Metodologia da entrevista.....	85
Quadro 5	Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Hispanico	89
Quadro 6	Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Chinês.....	96
Quadro 7	Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Norte- americano.....	104
Quadro 8	Ordem de preferência: o que mais ajudou o Grupo Hispanico a se relacionar melhor com os brasileiros	135
Quadro 9	Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o Grupo Hispanico	137
Quadro 10	Ordem de preferência: o que mais ajudou o Grupo Chinês a se relacionar melhor com os brasileiros	138
Quadro 11	Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o Grupo Chinês	142
Quadro 12	Ordem de preferência: o que mais ajudou o Grupo Norte-americano a se relacionar melhor com os brasileiros	144
Quadro 13	Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o Grupo Norte-americano	146
Quadro 14	Aspectos positivos e negativos do curso de PLE.....	147
Quadro 15	Contribuições ou não do curso de PLE nas relações interpessoais.....	148
Quadro 16	O que é inter-transculturalidade? Como a Professora 1 trabalha os conceitos em sala de aula	153
Quadro 17	O que é inter-transculturalidade? Como a Professora 2 trabalha os conceitos em sala de aula	159
Quadro 18	O que é inter-transculturalidade? Como o Professor 3 trabalha os conceitos em sala de aula	166

LISTA DE ABREVIACÕES

ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Celp-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
COLIP	Comissão de Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MERCOSUL	Mercado Comum Sul-Americano
MLA	Modern Language Association of America
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
RBEEx	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Histórico da pesquisa	14
Justificativa e relevância ao tema	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	16
Organização da tese	17
1. REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1. HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
1.1.1. O Português no mundo afora	19
1.1.2. A internacionalização do português brasileiro	24
1.1.3. O lugar da Linguística Aplicada diante da internacionalização da língua portuguesa	29
1.1.4. A aprendizagem de PLE em contexto de imersão	33
1.2. AS RELAÇÕES TRANSCULTURAIS	38
1.2.1. A relação língua e cultura	38
1.2.2. Interculturalidade: um diálogo cultural.....	44
1.2.3. Transculturalidade: complexidade de culturas modernas	51
1.2.4. Transculturalidade na aprendizagem de línguas	55
1.3. IDENTIDADES EM CONFLITO	61
1.3.1. A questão da identidade	61
1.3.2. Língua e identidade	63
1.3.3. Cultura e identidade	67
2.3.4. A (re)construção de identidades na aprendizagem de línguas	71
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	76
2.1. Natureza da pesquisa	76
2.2. Contexto e cenário de pesquisa	78
2.3. Participantes da pesquisa.....	81
2.4. Instrumentos de coleta de dados	82
2.4.1. Questionários	83
2.4.2. Entrevistas	85

2.5. Procedimentos de análise dos resultados.....	86
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	88
3.1. Perfil dos grupos analisados	88
3.1.1. Grupo Hispânico.....	89
3.1.2. Grupo Chinês	96
3.1.3. Grupo Norte-americano.....	104
3.2. Atitudes e Transformações de Identidades	114
3.2.1. Respeito: valorização do outro e de outras culturas	114
3.2.2. Níveis de aproximação e envolvimento.....	121
3.2.3. Estranhamento: o desconhecido revelado	124
3.2.4. Níveis de distanciamento da cultura do outro	131
3.2.5. Conhecimento e compreensão	135
3.3. As Concepções dos Professores de PLE.....	149
CONSIDERAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	182
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos)	183
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)	185
APÊNDICES	187
APÊNDICE A - Questionário Inicial.....	188
APÊNDICE B - Questionário Final	189
APÊNDICE C - Questionário – Professores	190
APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada	191

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos os pontos de partida para o desenvolvimento da presente pesquisa, tais como: o histórico da pesquisa, a justificativa e relevância ao tema, bem como os objetivos e perguntas de pesquisa, as quais nos propomos a responder durante o trabalho a fim de lançar nossas contribuições para a área de Linguística Aplicada, especialmente no que se refere ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira.

Histórico da Pesquisa

O ensino e a aprendizagem de Português Língua Estrangeira têm ganhado espaço cada vez maior com a globalização¹ e o crescente intercâmbio de pessoas no Brasil. De acordo com Zoppi Fontana (2009, p. 22), o Brasil tornou-se, nos últimos anos um país em desenvolvimento, muito atrativo para turistas e governos internacionais. Dessa forma, razões políticas e mercadológicas projetaram o português do Brasil para o espaço internacional, redefinindo nossa língua como “língua de comunicação internacional”, a qual passou a ser mais valorizada e divulgada, aumentando o interesse de pessoas de outras nacionalidades por aprendê-la.

Visando atender ao crescente número de intercambistas, advindos de muitas universidades estrangeiras para a UNESP – Campus de Araraquara, foi desenvolvido o projeto de extensão intitulado “Ensino de Português como Língua Estrangeira”, junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Esse projeto de extensão oferece aulas presenciais para os estrangeiros que frequentam as unidades da UNESP de Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Odontologia, Instituto de Química e Pós-Graduações das quatro unidades – promovendo a aprendizagem de PLE e possibilitando o desenvolvimento nos aprendizes as habilidades linguístico-discursiva e sociocultural para um melhor convívio e integração desses estrangeiros no Brasil, em especial no estado de São Paulo.

O fator motivador da pesquisa que nos propomos a fazer surgiu da experiência de participação como professora do projeto anteriormente descrito, o que propiciou a realização

¹ A globalização é descrita por Hall (2009/2003, p. 34) como um fenômeno relacionado aos avanços científico-tecnológicos, caracterizado por relações de mobilidade de todo tipo (fluxo de pessoas, informação, objetos, tecnologias e capital) que reconfiguram a realidade a partir da compressão espaço-tempo de maneira muito rápida.

do mestrado no programa de Linguística e Língua Portuguesa, da referida universidade, desenvolvendo a dissertação intitulada: Aspectos culturais como fios condutores de interações em tandem na aprendizagem de Português Língua Estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s). A realização da pesquisa de mestrado suscitou a preocupação com questões além da interculturalidade, estereótipos e identidades na aprendizagem de PLE, o que resultou nesta pesquisa, em que aprofundaremos essas questões, trazendo o atual tema da transculturalidade dentro e fora da sala de aula de PLE.

A transculturalidade se difere da interculturalidade, à medida que ela não se refere meramente à propagação de formas culturais através de fronteiras, mas por ser responsável pelo processo de empréstimo cultural, amálgama e transformação. Enquanto, no processo intercultural, os aprendizes desenvolvem a reflexão língua-cultura, no percurso transcultural essas reflexões podem produzir determinadas transformações, conforme discutiremos neste trabalho.

Justificativa e relevância ao tema

Aprender PLE ou qualquer língua estrangeira é inserir-se no universo ao qual a língua pertence. Haja vista que a língua pode ser considerada um fenômeno histórico e social, aprendê-la, portanto, significa agir na língua e em seu meio social. Quando falamos de português brasileiro, falamos de seu povo, de sua história, de sua cultura, etc. De acordo com Mendes (2011):

Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo (MENDES, 2011, p. 42).

Nessa perspectiva de que aprender uma língua é conhecê-la culturalmente, no sentido de que o processo de aprendizagem não se resume somente à instrução de formas linguísticas, propomos um estudo que contribua ao desenvolvimento de novas estratégias e procedimentos na área de PLE.

Tendo em vista que a maioria dos estudos trata do ensino e aprendizagem de PLE em contexto internacional, em que o português não é a língua falada na comunidade, esta pesquisa se justifica por desenvolver um estudo em contexto de imersão, verificando como alunos de diferentes grupos linguísticos e culturais lidam com os aspectos inter-transculturais

da língua. Além disso, este estudo pode nos prover de elementos para desenvolver novas estratégias didáticas para atuação do professor em sala de aula de PLE, assim como, pode promover o desenvolvimento de materiais e procedimentos metodológicos que valorizem professor e aluno como sujeitos culturais.

Por se tratar do entrelaçamento de diversas culturas que ultrapassam fronteiras e interagem num contexto de imersão, esta pesquisa se insere muito mais nas teorias de transculturalidade. No entanto, a característica intercultural também não deixa de estar presente, tornando-se uma complemento da outra.

Considerando este trabalho como um dos primeiros no âmbito do ensino e aprendizagem de PLE na história do programa de pós-graduação, destacamos a importância linguística e histórica de se desenvolver esse estudo para esta universidade. Principalmente por ser um estudo que investiga um projeto maior desenvolvido na própria universidade. Por fim, os resultados deste trabalho poderão contribuir, conseqüentemente, para a área de Linguística Aplicada, a partir da observância das relações inter-transculturais como parte fundamental no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e também para a melhoria do próprio projeto de PLE na universidade, verificando as dificuldades e oferecendo contribuições sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral deste projeto é estudar como acontecem as relações interculturais e transculturais no processo de aprendizagem de PLE por aprendizes em contexto de imersão no interior do estado de São Paulo - Brasil. Pressupondo que essas relações acontecem de diversas maneiras, nos propomos a observar em que aspectos se dão essas variedades, regulares ou díspares ou outras formas.

Para cumprir esse objetivo geral, fazem-se necessários os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o perfil do sujeito estrangeiro aprendiz de PLE em contexto de imersão, verificando se ocorrem choques ou proximidades culturais.
- Investigar a construção e reconstrução de identidade linguístico-cultural do sujeito estrangeiro na interação com a língua e com o contexto cultural brasileiro.
- Analisar como os professores do curso de PLE entendem e tratam os aspectos inter-transculturais em sala de aula.

- Verificar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso de PLE se relacionam às perspectivas e aos perfis dos alunos aprendizes.

Tendo em vista os objetivos específicos, descrevemos a seguir as perguntas de pesquisa:

1. Quais são os perfis dos alunos de PLE participantes do curso de extensão?
2. Como os alunos (re)constroem suas identidades à luz da compreensão inter-transcultural?
3. Como os professores do curso de PLE veem as questões inter-transculturais em suas práticas pedagógicas?
4. De que modo as práticas pedagógicas docentes se relacionam com as perspectivas dos alunos sobre questões inter-transculturais?

Organização da tese

Este estudo organiza-se, considerando as suas partes principais, em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, referências da bibliografia consultada e os anexos.

Na Introdução traçamos, em linhas gerais, os percursos que trilhamos no desenvolvimento da pesquisa, além de situar os contextos e motivos que nos direcionaram para a sua realização, com uma breve justificativa das escolhas que fizemos. Neste espaço, portanto, explicitamos as perguntas de pesquisa, bem como os objetivos da tese.

O primeiro capítulo, intitulado Referencial Teórico, tem como objetivo principal traçar o histórico da língua portuguesa e do Português como Língua Estrangeira, bem como, demonstrar a atual posição deste último na grande área da Linguística Aplicada, além de fazer considerações sobre a aprendizagem de PLE em contexto de imersão. Neste mesmo capítulo faremos uma breve revisão da literatura a respeito do conceito de cultura, mostrando a importância da relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, destacamos a evolução dos termos interculturalidade e transculturalidade, cujas orientações teóricas pedagógicas são marcadas pela perspectiva de valorização das relações culturais. Ainda no referencial teórico, apresentaremos considerações acerca da constituição de sujeito e da noção de identidade, relacionando esta última com língua e cultura, focalizando de que modo acontecem as reconstruções de identidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No segundo capítulo, descreveremos a metodologia da investigação, considerando a natureza da pesquisa de base qualitativa e caráter interpretativista. O objetivo é retratar os participantes da pesquisa, que são aprendizes de PLE e o cenário da investigação, constituído pelo curso de PLE em contexto de imersão. Nessa parte, também nos reservamos a explicitar os instrumentos de coleta de dados e a forma de análise dos resultados.

O terceiro capítulo tem o propósito de descrever o perfil crítico dos sujeitos participantes da pesquisa, além de analisar e discutir os diferentes instrumentos de pesquisa que foram utilizados no decorrer do processo de investigação, empregando categorias de análise que surgiram de acordo com as atitudes dos participantes diante das relações inter-culturais e da (re)construção de identidades.

A partir das reflexões advindas dessa análise e interpretação dos dados, objetivamos apresentar algumas considerações que possam contribuir no âmbito da Linguística Aplicada, além de fornecer caminhos alternativos de reflexão e atuação para aqueles que veem o processo de ensinar e aprender uma LE como algo mais além do que uma simples transmissão de conteúdos, isto é, um espaço de construção conjunta de conhecimentos entre línguas-culturas diferentes.

Nas partes finais do estudo, além das referências bibliográficas consultadas para o desenvolvimento do trabalho, apresentamos um apêndice com alguns materiais, que são importantes como fonte de consulta e os anexos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, traçamos o histórico de teorias que fundamentam a pesquisa. Iniciamos fazendo uma documentação histórica da língua portuguesa, posteriormente contextualizamos as relações transculturais no ensino-aprendizagem de línguas e, terminamos com um levantamento teórico sobre a questão da identidade.

1.1. HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste subtópico, discutiremos as questões relacionadas ao processo de globalização e o impacto desse processo com relação à língua portuguesa, fazendo uma contextualização histórica da trajetória de nossa língua até o desenho da sociedade atual, com o ensino de PLE.

1.1.1. O Português no mundo afora

Assim como os seres humanos, as línguas naturais tem um berço, nascem, crescem, se desenvolvem e podem migrar para alguma parte do mundo. Esse processo dinâmico é experimentado pelas línguas de todo o globo terrestre de diversas maneiras, especialmente pelo contato entre diferentes povos.

De acordo com Câmara Jr. (1985), a língua portuguesa é uma evolução histórica do latim vulgar trazido para a Península Ibérica pelos romanos no século III a. C. Com a queda do Império Romano, junto às invasões germânicas e islâmicas na região, esse latim, já muito distanciado de suas origens e regionalmente diversificado, continuou e evoluir na boca das populações. O romance dá nome a essa nova fase linguística, caracterizada pelos múltiplos e variadíssimos falares regionais.

Por volta do século XI d. C. o condado de Portugal, localizado na região do Porto, separou-se da Península Hispânica. É nesse condado que se desenvolveu, como língua nacional, uma forma de romance peculiar, a partir do qual se teria constituído a língua portuguesa.

Aos poucos o novo condado foi conquistando terras ao sul, com a tomada de Lisboa e com a conquista do Algarve, na segunda metade do século XIII. A língua escrita corrente e a prosa literária foram mais tardias e tiveram de substituir o hábito da redação em latim.

Com as expedições marítimas na costa da África e a rota comercial de especiarias do oriente, além do povoamento do território brasileiro, os portugueses foram adquirindo territórios e a língua portuguesa se espalhou entre as colônias, de Lisboa ao longo da costa africana, indiana até a China (Macau), além do Brasil na costa atlântica, como podemos ver no mapa a seguir.

Fig. 1: As colônias portuguesas entre os séculos XV e XVIII.



Fonte: https://it.wikipedia.org/wiki/File:The_Portuguese_Empire.png

Em virtude de suas raízes históricas, atualmente, o português é língua oficial em 10 países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. Nove deles fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com exceção de Macau, onde o português é co-oficial ao mandarim até 2049.

Conforme Oliveira (2016), nossa língua é falada por aproximadamente 260 milhões de pessoas em quatro continentes: América, África, Europa e Ásia. É a quinta língua mais usada na internet, é oficial em cinco blocos econômicos regionais e em 27 organizações internacionais, fatos que nos remetem a uma posição significativa com relação às outras línguas.

Entretanto, em muitos países onde o português é língua oficial, nem todos os habitantes falam exclusivamente português, em razão das diversas línguas que convivem juntas no país, como é o caso de Timor-Leste, Guiné Bissau, Moçambique e Macau. Por essa razão, os dois países, Brasil e Portugal, em que quase a totalidade da população fala

efetivamente português, são os principais campos de força e gestores do sistema de normas da língua (OLIVEIRA, 2016).

Com o aumento da escolarização em língua portuguesa, a maior penetração da Internet, a criação de novas universidades e institutos de pesquisa, assim como com o crescimento da população, o número de falantes de língua portuguesa tende a aumentar no mundo. Isso indica uma transformação geopolítica no espaço lusófono e no cenário internacional à medida que cada vez mais pessoas falarão português durante o século XXI.

Outro fator de importância que deve ser considerado quando falamos da língua portuguesa a nível mundial é a diáspora. A busca por refúgio ou de uma vida melhor, faz com que as pessoas abandonem seu país, sua pátria, sua cultura e sua língua. Mais do que nunca, o contexto de globalização cria necessidade de migrações em massa.

De acordo com Ortiz Alvarez (2016), o Brasil, especificamente, sofreu esse afluxo de emigrantes brasileiros para os Estados Unidos, Canadá, Japão e Europa ocidental nos anos 1980, período caracterizado por altas taxas de desemprego, inflação, políticas de arroxo salarial e de cortes em subsídios sociais. As pessoas que buscam essa opção têm de se adaptar à nova cultura, à nova realidade e principalmente à outra língua.

A constituição de um núcleo familiar fora do país de origem abre espaço para os falantes de herança brasileiros praticarem português. Desse modo, a língua de herança, na maioria das vezes, é falada com os pais e com a comunidade emigrante, em contraste com a língua do país onde residem que é a língua do dia-a-dia, com a qual se socializam. Nesse sentido, a autora defende que é necessário um projeto que dê oportunidade de praticar o português para os falantes de herança brasileiros, fazendo com que nossos conterrâneos aprendam língua e cultura, ou seja, aprendam a ser brasileiros vivendo fora do Brasil. Não sabemos ao certo se isso é realmente possível, mas ressaltamos a importância de projetos como os citados a seguir, para a manutenção do legado da língua portuguesa.

Em vista disso, a língua de herança conseguiu espaço para ser ensinada em muitos países como Estados Unidos, Inglaterra, Áustria, Suíça, Japão, nos países Sul Americanos que fazem fronteira com o Brasil, entre outros, como mostram alguns trabalhos: Souza (2016), Yohana e Mukai (2016), Hatano (2016), Gonçalves (2016), Ribeiro (2016), Guerrero (2016), Albuquerque e Cecílio (2016), Ferraz e Cesarino (2016). Mas, em muitos casos, esse espaço foi conquistado com o esforço de mães brasileiras que lutaram pela preservação da língua de herança.

Atualmente, observamos um cenário internacional de migrações oriundas de crise (BIZON; DINIZ, 2018 *apud* CLOCHARD, 2007; SANTOS, 2014; LOPEZ, 2016), isto é,

milhões de migrantes em situação de refúgio buscam outros países como destino para esse deslocamento forçado, e o Brasil tem se firmado como destino de migrantes de crise, de modo que, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas de acolhimento para esses estrangeiros.

Nesse sentido, destacamos a necessidade do ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA), que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna (LOPEZ; DINIZ, 2018). Em uma ramificação do PLA, tem se desenvolvido a consolidação da especialidade denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a qual é descrita por Lopez e Diniz como uma especialidade transdisciplinar, já que envolve outras áreas de conhecimento (como a Antropologia, Ciências Sociais, entre outras), além de ser, na maioria das vezes, responsável pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do país onde eles se encontram.

Bizon e Camargo (2018) chamam a atenção para o fato de que a falta de políticas educacionais culturalmente sensíveis a esses grupos refugiados, impele que muitas das ações de acolhimento sejam realizadas por voluntários, organizações religiosas e/ou universidades públicas.

Desse modo, o panorama atual de crises políticas e econômicas ao redor do mundo, e também no espaço brasileiro, pode justificar um cenário de retração do número de turistas estrangeiros no Brasil e até mesmo de imigrantes, mas isso não compromete a expansão da língua, que como vimos, admite especialidades diferentes, tentando englobar fluxos diversificados (DINIZ, 2015).

Segundo Zoppi Fontana (2009), o sujeito contemporâneo precisa se inserir no mundo globalizado, o que gera um forte processo de mercantilização das línguas. Em vista disso, passamos por um processo de exportação da variedade brasileira do português, tentando ocupar um mercado, como um prolongamento simbólico do domínio político e econômico brasileiros para além das fronteiras do território nacional. Contando com um potencial de 200 milhões de falantes, o português passou a ser significado como a língua do futuro (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 37-38).

No panorama internacional, em convergência com Zoppi Fontana (2009), Oliveira (2010) indica uma nova fase da comunicação, reposicionando a comunicação como insumo central de produção no mercado econômico. Este fator permite a valorização das línguas, em

vista da diversificação dos produtos e da criação de mercados setorializados, há uma pressão para o ingresso de mais línguas no sistema.

De acordo com o linguista, o posicionamento do português na Argentina e sua entrada no fluxo da produção econômica da América do Sul levaram a um novo posicionamento da língua do Brasil no Uruguai, Paraguai, Venezuela e até Colômbia. No entanto, essa nova posição só foi possível com negociações a nível de Estado, e estas negociações só foram bem-sucedidas porque foram precedidas de mais de uma década de aproximação econômica, em que o espanhol e o português entraram paulatinamente no circuito produtivo dos dois países líderes do Mercosul, Argentina e Brasil, tornando-se alternativa validada como língua estrangeira (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Adicionalmente ao reposicionamento das línguas, em especial do português, Mendes (2016) aponta para o crescente interesse e a forte demanda por um ensino de qualidade, com materiais de qualidade e a partir de abordagens contemporâneas, o que tem impulsionado professores e pesquisadores a buscarem novos caminhos para sua formação. Isso tem exigido das instituições governamentais e privadas a aplicação de recursos para o desenvolvimento de projetos de cursos e também de materiais, além da formação de novos professores.

Por essa razão, os países de língua portuguesa precisam criar condições para acolher seus visitantes, sejam eles estudantes, professores, pesquisadores, gestores ou técnicos, oferecendo infraestrutura acadêmica e ambiente linguístico e culturais multilaterais. Para que isso ocorra, Mendes (2016, p. 299) enfatiza a importância de acordos de cooperação internacional através dos quais os interesses acadêmicos, linguísticos e culturais estejam voltados para todas as línguas e culturas em interação.

O trabalho conjunto entre os países de língua portuguesa é uma maneira de criar força e representatividade, a fim de reposicionar o português como língua de projeção mundial.

De acordo com Bizon e Camargo (2018), o crescimento econômico experimentado pelo Brasil no século XXI e sua participação nos principais tratados internacionais tornaram o país tanto um destino quanto uma rota migratória. Com o Brasil sendo um dos países parte do grupo de países emergentes conhecido como BRICS, chegaram aqui muitas empresas multinacionais desfrutando do contexto. Outro aspecto desse fluxo é o intercâmbio de estudantes e pesquisadores estrangeiros que vêm para o Brasil desenvolver seus trabalhos, através de agências de fomento governamentais e também privadas em parceria com universidades brasileiras. Não podemos deixar de mencionar que a excelência em nossos cursos e pesquisas tornou-se algo notável e referência internacional, atraindo estrangeiros para o nosso país.

Em vista desse contexto, para que se possa melhorar a comunicação entre estrangeiros e brasileiros, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos que se encarreguem de ensinar nossa língua a essas pessoas.

A questão linguística, muitas vezes, é uma barreira para a internacionalização das universidades brasileiras, já que as aulas dos cursos de graduação e pós-graduação são ministradas em português. Isso, muitas vezes, afasta os intercambistas de escolherem o Brasil como destino. Os projetos desenvolvidos em universidades para ensino de PLE a esses estrangeiros em intercâmbio é uma maneira de minimizar o choque linguístico e cultural, e também contribui para a inserção desses alunos na comunidade acadêmica, cidadina, regional e brasileira.

Outro problema enfrentado é a falta de cursos de formação de professores de PLE nas universidades brasileiras. Segundo Almeida Filho (2005), a formação integral na área de Letras é a primeira exigência para ensinar profissionalmente PLE, a segunda é a implantação de disciplina preparatória para o ensino de PLE/L2 nos currículos de Letras, o que no momento está em implantação no país.

Essa tendência também contribui para o desenvolvimento de materiais didáticos e para a formação de professores em nosso país, além de ser um meio de exportar nossa variante pelo mundo, bem como intensificar a pesquisa científica sobre esse assunto, como poderá ser observado no item 1.1.2.

Em decorrência dos fatores mencionados acima, faz-se necessário reconhecer a língua portuguesa no cenário internacional globalizado. Por isso, seguimos com a discussão, abordando adiante a inserção do português a nível internacional.

1.1.2. A internacionalização do português brasileiro

Eu amo minha língua. Mas, o que é minha língua? Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto. Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma língua natal.

Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o outro na língua? (...) Hoje seria mais (...) a disneylíngua. (ROBIN, 1993. Tradução de Silvana Serrani-Infante)

A globalização tem sido uma força poderosa que nos promove oportunidades e desafios. A língua portuguesa já foi relatada por várias pesquisas e estudiosos (como visto no

item anterior) como uma das línguas mais faladas no cenário internacional globalizado, oportunidade político-econômica e desafio cultural e educacional.

A língua portuguesa tem suas variedades (português brasileiro, europeu, angolano, moçambicano, guineense, equato-guineense, timorense, de Macau, cabo-verdiano, são-tomense) e uma história cheia de especificidades, tanto que sua normatização² ainda é algo discutido e feito de maneira independente pelos países onde nosso idioma é língua oficial.

De acordo com Oliveira (2016), a primeira fase do processo de normatização aconteceu tardiamente, em vista do fato dos dicionários monolíngues só ficarem prontos no século XIX. Além disso, segundo o linguista, com a divisão dos reinos de Portugal, Brasil e Algarves, a normatização passou a ser feita de forma bicêntrica. Por conseguinte, o resultado foi o estabelecimento de duas normas de circulação excludentes e que competem geopoliticamente: o português europeu e o português brasileiro. Como lembra o sociólogo Sousa Santos (2008), “a relação colonizador-colonizado entre Brasil e Portugal foi sempre uma relação à beira de um colapso ou à beira da inversão”.

Conforme Oliveira (2013 *apud* MORELLO, 2001), a história político-linguística do português é herança da separação entre Brasil e Portugal. A independência política levou o Brasil a declarar, ao longo do tempo, uma semi-independência linguística, estabelecendo o português como língua oficial e de identidade nacional, mas construindo uma norma própria até chegar a uma questão de Estado, quando o nome da língua foi discutido parlamentarmente no Congresso Nacional em 1946. A discussão era se a língua permanecia com o nome de português ou se passava a chamar-se brasileiro.

Essas e outras intervenções nos apontam para a tamanha distinção entre a variedade portuguesa e a brasileira, a ponto de chegarmos a considerar o nome de *língua brasileira*, além de plausíveis questões políticas relacionadas entre a autonomia e o legado de Portugal. De acordo com Orlandi (2009), existem diferenças suficientes tanto na materialidade da língua quanto no âmbito discursivo que já nos permitem falar em língua brasileira. Para a linguista, não se trata de patriotismo, mas de reconhecer mudanças como maneira de compreender o processo de colonização e as consequências em relação às línguas, e não mais usar as teorias de países colonizadores que estacionam na mudança do latim para o português e não discutem sobre a mudança do português para o brasileiro.

² A normatização é definida por Oliveira (2016, p. 25-26) como um produto linguístico decorrente de intervenção sobre a língua que se inicia com a seleção de uma variedade, avança pela sua codificação, passando em seguida pela sua implementação ou promoção, atuando, ao longo de todo o processo, na sua elaboração ou cultivo.

A língua falada e escrita no Brasil se transformou historicamente, incorporando elementos indígenas, africanos, de imigrantes e de fronteiras, culminando em uma língua rica e com suas singularidades, distante do português de Portugal. As diferenças encontram-se na materialidade, nos discursos distintos e nos processos de significação, ou seja, assim como o latim se transformou, dando origem a outras línguas, essas últimas também podem se transformar originando mais outras línguas.

Outro aspecto importante de nosso processo histórico-linguístico, e que acontece paralelamente à normatização, é a gramatização³ da língua. O português brasileiro passou por vários períodos de gramatização, desde o momento da descoberta até os dias de hoje. Esse processo leva em conta a aparição de diversos instrumentos linguísticos, como gramáticas, dicionários, fundação de academias, faculdades, início da imprensa, etc. e também dialoga com a semi-independência linguística descrita por Oliveira (2013). Sobre esse assunto, Orlandi (2000) reflete sobre o modo de apropriação da língua, no qual se insere a produção brasileira de conhecimento metalinguístico.

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, individualiza-se seu saber, individualiza-se seu sujeito político e social (ORLANDI, 2000, p. 28).

Nesse sentido, Orlandi aponta para o fato da gramatização da variante do português brasileiro ser uma das responsáveis por individualizar o Brasil diante das outras variantes da língua portuguesa, ou seja, cria-se uma identidade nacional brasileira.

Muitos são os acontecimentos linguísticos que marcam o último período de gramatização brasileira. Trata-se de iniciativas de promoção e divulgação do português, entre elas, destacam-se as referidas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Iniciativas de promoção e divulgação da língua portuguesa

1940	Instituição da <i>Rede Brasileira de Ensino no Exterior</i> (RBEx), existente desde a década de 1940, mas que só se expandiu entre 2003 a 2011. Gerenciada pela
------	---

³ Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, 1992, p. 65).

	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores, é composta por 21 Centros Culturais, 7 Institutos Culturais e 52 Leitorados, distribuídos em mais de 50 países.
1957	Lançamento do livro <i>O Ensino de Português para Estrangeiros</i> , de Mercedes Marchand, publicado pela Editora Sulina do Rio Grande do Sul. O material foi desenvolvido para atender a necessidade de um curso de PLE da Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
1989	Criação do <i>Instituto Internacional da Língua Portuguesa</i> , órgão voltado para a promoção do idioma como veículo de cultura, de educação, de informação e de acesso ao conhecimento científico, bem como meio de comunicação em fóruns internacionais.
1992	Criação da <i>Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira</i> (SIPLE).
1993	Implementação do <i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> (Celpe-Bras/MEC).
1996	Criação da <i>Comunidade dos Países de Língua Portuguesa</i> (CPLP), composta por 9 países onde o português é língua oficial e o Brasil é um dos membros fundadores.
1998	Início do primeiro curso de licenciatura em <i>Português do Brasil como Segunda Língua</i> na Universidade Nacional de Brasília (UnB).
2000	Publicação da <i>Gramática de Português como Língua Estrangeira. Fonologia, ortografia e morfossintaxe</i> de Vicente Masip.
2002	Publicação da gramática <i>Modern Portuguese: a reference grammar</i> de Mário Perini.
2005	Criação da <i>Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa</i> (Colip).
2006	Criação do <i>Museu da Língua Portuguesa</i> .
2006	Instituição do <i>Dia Nacional da Língua Portuguesa</i> , pela lei 11.310.
2009	Implementação do <i>Novo Acordo Ortográfico</i> , assinado em 1990 pelos países de língua oficial portuguesa.
2014	Criação do <i>Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)</i> , em 2014. Plataforma on-line que disponibiliza material gratuito para o ensino de PLE, ação conjunta entre os Estados Membros da Comunidade de Países

	de Língua Portuguesa (CPLP).
2017	Lançamento do <i>Vocabulário Ortográfico Comum</i> (VOC), plataforma que unifica as bases léxico-ortográficas, com um rol de 310 mil palavras usadas no Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Timor-Leste.

Fonte: ZOPPI FONTANA, 2009. Atualizado pela autora.

A criação da SIPLE e da CPLP, a implementação do Celpe-Bras e da habilitação em *Português do Brasil como Segunda Língua* (UnB), a inauguração do Museu da Língua Portuguesa, a publicação de gramáticas de PLE, a criação do Colip, o desenvolvimento do PPPLE, e a expansão de leitorados, que atuam em conceituadas universidades estrangeiras, são iniciativas que alcançam visibilidade nacional e internacional, promovendo a língua portuguesa e a cultura brasileira no âmbito acadêmico e popular. Essas iniciativas também contribuem para a pesquisa científica nacional e internacional, além de constituírem plena relevância na área profissional, tanto no ensino de português como língua estrangeira, quanto na formação de professores de PLE e no desenvolvimento de materiais didáticos para esse fim.

Analisando esses movimentos, Zoppi Fontana (2009) defende que as últimas décadas de gramatização da língua brasileira constituem um novo período, caracterizado por novas inflexões produzidas diante do imaginário de língua nacional, a qual passa a ser ressignificada como língua transnacional, isto é: “uma *língua nacional que transborda* fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com a qual mantém fortes *laços metonímicos*” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 21).

A noção de transnacional pode ser transferida para o conceito transcultural, ao passo que não é só a língua portuguesa do Brasil que ganha espaço internacional, mas também sua cultura. As múltiplas conexões globais são decisivas para ultrapassar os limites de fronteiras. Deste modo, a cultura do povo brasileiro também transborda fronteiras ganhando notoriedade no cenário internacional.

O português brasileiro seria, portanto, a língua da nação brasileira, definida pelos fortes laços de identificação com a história e identidade nacionais, reformulada pelos discursos de internacionalização, torna-se uma língua que ultrapassa as fronteiras, expandindo o seu espaço, tornando-se língua de comunicação internacional.

Há que se destacar que a expansão de uma língua é resultado da expansão da nação que fala essa língua, portanto, nota-se como o Brasil tem ganhado importância cada vez maior no espaço internacional. O português brasileiro é falado por mais de 200 milhões de pessoas

em quatro continentes, incluindo os países de diásporas (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Espanha e outros), onde há grandes comunidades de brasileiros e o português passou a ser ensinado como língua de herança e também como língua estrangeira, importante razão para o intercâmbio comercial e cultural com esses países, como especificado no tópico anterior.

Devido à importância do Brasil no MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), na UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) e nos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), nossa variedade também passou a ser ensinada em alguns países da América do Sul.

Esses fatores revelam o aspecto transcultural e transnacional, como afirma Zoppi Fontana (2009), que nossa língua vem alcançando com o processo de globalização. O conhecimento da língua, sob esse aspecto transcultural/transnacional assumido pelo português brasileiro, significa um instrumento de poder e sobrevivência no atual cenário capitalista em que vivemos. Também aponta para o crescimento econômico do país e sucessos diplomáticos junto de sua atuação global.

Essas novas exigências sociais e a globalização de interesses nacionais alteraram fortemente o desenho da língua portuguesa diante da grande área da Linguística Aplicada, fazendo com que as línguas passassem a ser compreendidas como objeto político-econômico. Portanto, seguimos, nesta parte, apresentando um retrato da LA contemporânea em conjunto com o ensino de PLE.

1.1.3. O lugar da Linguística Aplicada diante da internacionalização da língua portuguesa

Conforme definição de Almeida Filho (2005, p. 31), a Linguística Aplicada (doravante LA) é uma das três ciências da linguagem, que focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real, distribuídas em subáreas tais como a do ensino e aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, terminologia e lexicografia e, das relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem.

Desse modo, as pesquisas sobre o funcionamento da língua e o processo de aprender línguas podem oferecer auxílios notáveis voltados para investigação de conhecimentos no campo da prática social.

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento (CAVALCANTI, 1986, p.6).

Como podemos observar nesse excerto, Cavalcanti (1986) explica que é a prática social a base de todo o passo-a-passo de uma pesquisa aplicada na área da linguagem. A autora defende que a LA não é apenas aplicação de teorias linguísticas, mas de um campo que foca na ação social por meio da linguagem de uma maneira mais ampla.

Nesse sentido, ressaltamos o papel da LA nessa grande área da Linguagem, que é portadora de uma multidisciplinaridade capaz de contribuir para o encaminhamento de problemas em diferentes campos e, especialmente, no que se refere às práticas sociais. Posto que a LA dedica-se a estudar problemas de uso da linguagem e como a linguagem é produzida pelo ser humano, a ênfase na prática social competida à LA a coloca em contato com outras áreas de atuação, necessitando um embasamento teórico proveniente de outros campos para sustentar a pesquisa aplicada.

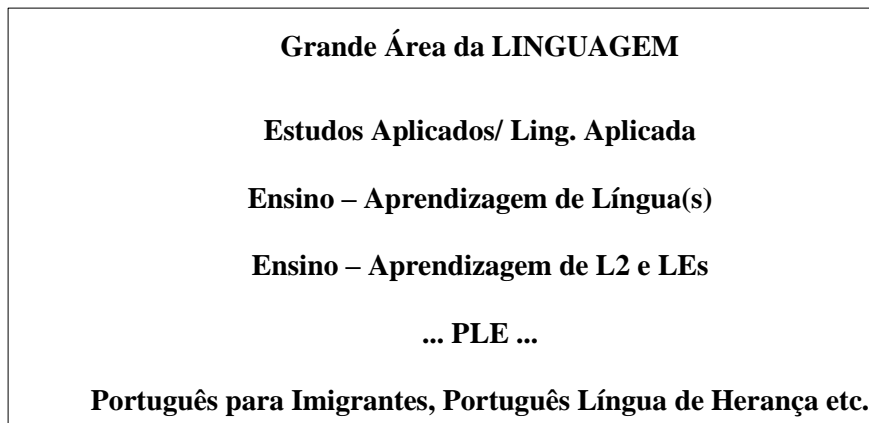
Ao longo de toda a discussão referida nos tópicos anteriores, notamos que o ensino de português para falantes de outras línguas existe desde o período colonial no Brasil. Teve início com o ensino de português aos índios paralelamente ao trabalho missionário realizado pelos jesuítas, seguido por uma variedade de políticas linguísticas e iniciativas de promoção do português que vão desde aquela época até os dias atuais como foi elencado no Quadro 1.

No entanto, a iniciativa de ensinar modernamente PLE tem pouco mais de 50 anos, considerando a publicação do livro pioneiro de Mercedes Marchand, em 1957, como aponta Almeida Filho (2011). De acordo com o autor, a institucionalização dessa prática abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem de Línguas e, conseqüentemente, na área de Linguística Aplicada contemporânea brasileira.

Ao campo da LA compreende a produção de conhecimento a partir de investigações de natureza aplicada sobre questões de linguagem reconhecidas na prática social real. Bygate (2004) destaca que o objetivo da LA de desenvolver estudos teóricos e empíricos da linguagem como elemento-chave nos problemas do mundo real têm proporcionado o surgimento de várias tendências subsidiárias, incluindo inúmeros desenvolvimentos metodológicos e teóricos.

Desse modo, a pesquisa em LA gera conhecimentos de certa natureza epistêmica para subáreas como a do Ensino e Aprendizagem de Línguas, à qual se prende o PLE, conforme mostra a Figura 2.

Fig. 2: Representação da Hierarquia de Níveis contendo o PLE



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2011, p. 95.

Essa representação demonstra o lugar de pertencimento do PLE nessa grande área de conhecimento da Linguagem, fator que também aponta para o amadurecimento desta especialidade na academia científica e revela as ações dos praticantes e da produção de materiais relacionados ao PLE.

Em vista disso, Almeida Filho (2011) destaca a emergência de uma área de especialidade em PLE que se confirma diante das ações de promoção e divulgação da língua portuguesa mundo afora, como descritas anteriormente. Paralelamente a isso, também aparecem os desafios contemporâneos para a área de PLE, como, por exemplo, a ausência de uma política oficial explícita de PLE que pode adiar seu desenvolvimento e o de profissionais dessa especialidade.

Assim como a LA um dia ocupou seu espaço institucional na grande área da Linguagem e na subárea Linguística, atualmente, o PLE também empenha-se por ocupar seu próprio espaço, por meio da institucionalização de disciplinas especializadas nessa área, em cursos de Letras ou em programas de pós-graduação e de outras ações como produção de materiais didáticos, ensino PLE para o acolhimento de intercambistas nas universidades, entre outras.

As universidades brasileiras são formadoras de professores de língua portuguesa e, portanto, uma das principais entidades responsáveis pela abertura do espaço para a

institucionalização da especialidade de PLE na grande área da Linguagem. Exemplos recentes dessas ações seriam criações de cursos específicos para a formação de professores na área, como: o curso de formação de professores de português para falantes de outras línguas, da Universidade de Brasília (UnB); o curso de Letras em português como língua estrangeira da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e o mais recente (2015) curso de professores em português como segunda língua e língua estrangeira (L2/LE), pela UNICAMP.

Focando no panorama de algumas universidades públicas do estado de São Paulo, podemos citar a UNICAMP como a primeira delas a instituir o PLE como disciplina de catálogo, permitindo a contratação de docentes de carreira para seu quadro. A USP, no entanto, implantou o PLE como extensão desvinculada da graduação e da pós-graduação, não alçando o trabalho de ensino do Português para Estrangeiros a níveis mais impactantes de estabelecimento da nova especialidade (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726).

Já a UNESP vem exercendo uma sequência de ações significativas nessa área como descrito por Rocha et al. (2016) num artigo que mostra ações e reflexões sobre o PLE na UNESP, especialmente no câmpus de Araraquara. Desse modo, além do curso de PLE oferecido pelo Centro de Línguas aos intercambistas, também podemos apontar encontros, palestras, oficinas e cursos de extensão com a participação de importantes pesquisadores dessa especialidade, como José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) e Nelson Viana (UFSCar). Outro fator de destaque é a institucionalização da disciplina Português como Língua Estrangeira (LNG5178) no quadro de disciplinas optativas do curso de Letras desde 2018.

Sabemos que a institucionalização de uma especialidade em cursos de Letras e programas de pós-graduação envolve uma série de ações e principalmente uma quebra de barreiras nas unidades administrativas das áreas de saber, mas, de acordo com Almeida Filho (2012), o fator mais preocupante é a falta de consciência do valor estratégico da especialidade de PLE, que abriria portas de formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professores de PLE no Brasil e em outros países.

Como defende Almeida Filho (2011):

A valorização da Língua Portuguesa na perspectiva de uma língua estrangeira [...] carrearia vantagens em escala para os indivíduos, para as instituições e para o país em âmbitos diversos como o das publicações especializadas, dos exames de proficiência e de materiais didáticos, por exemplo. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 102)

Fica, assim, evidente que a emergência da especialidade PLE no campo da LA, pode propiciar maior visibilidade do país no cenário mundial com a expansão do quadro de profissionais nessa área, com a movimentação do mercado editorial brasileiro para atender essa demanda, com a preparação de estrangeiros para a realização do exame de proficiência Celpe-Bras, junto à difusão do português como língua de negócios e outras inúmeras iniciativas que envolvem o panorama do mercado junto ao trabalho acadêmico na área de PLE.

É necessário ressaltar ainda, que a institucionalização do PLE também contribui para intensificar a pesquisa científica sobre esse assunto, ampliando o horizonte de interesses acadêmicos e profissionais nessa área.

Pelo fato da atualização dos currículos de cursos de Letras ser algo criterioso e burocrático, a especialidade PLE vem sendo desenvolvida nas universidades públicas brasileiras por meio de cursos de extensão, que visam atender a demanda de alunos estrangeiros que chegam às universidades em programas de intercâmbio. Desse modo, os alunos dos cursos de Letras têm a oportunidade de experimentar a ação docente em PLE, por meio desses projetos e núcleos de ensino-aprendizagem. No item seguinte expomos algumas considerações sobre a aprendizagem de PLE em contexto de imersão, o que é desenvolvido nesses projetos de extensão universitária.

1.1.4. A aprendizagem de PLE em contexto de imersão

Como visto anteriormente existem marcas significativas da emergência da especialidade PLE no Brasil. Conforme destaca Almeida Filho (2011), nos anos 60 ocorre uma efervescente criação de cursos universitários de português nos Estados Unidos, cursos estes que tiveram especialistas brasileiros responsáveis pela organização e criação do material didático. Na década seguinte, mais especificamente em 1976, ocorre a criação de cursos de PLE ofertados para o grande contingente de estudantes estrangeiros presentes nas instituições USP e UNICAMP.

A abertura de cursos para alunos estrangeiros nas universidades brasileiras os coloca em uma situação de aprendizagem em contexto de imersão, o que pode ser um fator facilitador da aprendizagem da língua alvo conforme for a proporção de exposição na língua que tais alunos vivenciam. Em vista disso, contemplaremos, neste tópico, algumas teorias de aprendizagem relacionadas ao contexto descrito.

As hipóteses de Krashen (1982, 1985) sobre aquisição e aprendizagem de línguas destacam a ordem natural da aquisição como um processo subconsciente em ambiente de imersão, em contraste com a aprendizagem consciente, resultante da compreensão de um sistema de regras em ambiente de instrução formal. Ademais, existem os fatores afetivos (motivação, autoestima, ansiedade, personalidade e empatia), que têm o papel de facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. O *input* (insumo) também é fator decisivo na aprendizagem, já que, a partir da hipótese de Krashen, o aprendiz progride se receber insumo em um grau além de seu estágio atual.

O contexto educacional que envolve esta pesquisa diz respeito a um ambiente, em que a língua estudada pelos aprendizes estrangeiros é a língua falada pela comunidade. Desse modo, ocorrem duas situações: situação de segunda língua (L2), na qual o português é a língua falada pela comunidade em que o estrangeiro está inserido e situação de língua estrangeira (LE), na qual o estrangeiro se coloca na posição de aluno de português, instruindo-se a partir de aulas.

Segundo Almeida Filho (2005), na situação de L2, o sujeito está inserido em um ambiente em que a língua é utilizada no contexto escolar e fora dele, ou seja, este sujeito está inserido em uma comunidade em que a língua estudada é a língua oficial. No entanto, a situação de LE envolve a aprendizagem no ambiente de instrução formal e a língua estudada nem sempre é falada pela comunidade.

O curso de PLE em contexto de imersão faz com que o aluno transponha a LE para a L2 (ou vice-versa), já que ao mesmo tempo em que ele aprende de maneira consciente a língua estrangeira, ele também se encontra inserido em um contexto fora do ambiente escolar, em que as interações sociais são norteadas pela língua que está sendo estudada. Em vista disso, temos um contexto em que a LE e a L2 são a mesma língua: português.

Recuperando a teoria de Krashen e fazendo um paralelo com as situações de LE e L2, esse aprendiz encontra-se em processo de aprendizagem, no qual ele aprende a LE numa ordem consciente e formal e, em um processo de aquisição, no qual ele está exposto naturalmente à língua e à cultura.

O volume de exposição à língua é muito alto e se faz na mesma proporção de exposição à cultura, já que tomamos por base a teoria de que língua é cultura (KRAMSCH, 1998). Dessa forma, o contexto de imersão pode funcionar como um facilitador da aprendizagem, ou da aquisição, se pensarmos na situação de L2.

Os fatores afetivos, enunciados por Krashen, podem se relacionar com a questão cultural vivida pelo aprendiz e com a (re)construção de sua identidade. A motivação,

autoestima, ansiedade, personalidade e empatia são fatores que compreendem uma relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro. Dessa forma, as variáveis do domínio afetivo podem gerar atitudes de aprovação e reprovação da cultura da língua alvo. Isso será determinante na construção e reconstrução da identidade desse aprendiz.

A definição de cultura proposta por Tylor envolve uma extensão de práticas da vida cotidiana de um grupo. O processo de imersão em línguas é um modo de o aprendiz participar dessas práticas culturais, sendo ele mesmo e ainda sendo parte do novo grupo, o que irá redefinir a identidade desse aprendiz.

Segundo Roberts et al. (2001), o uso da língua estrangeira não é vivido como prática social até os aprendizes se encontrarem em um ambiente em que estejam circundados por insumo na nova língua, o que é facilitado pela estadia em um país da língua alvo, ou seja, é facilitado pelo processo de imersão.

O conhecimento sobre as diversas características da cultura e costume do país do idioma estudado podem ajudar no comportamento dos alunos com os falantes nativos. Além disso, a imersão pode ajudar o aprendiz a se acostumar melhor com a sonoridade da língua, com o entendimento de expressões cotidianas e ditados populares, tornando os aprendizes mais receptivos ao idioma e seus falantes. No entanto, a imersão imediata na língua, sem nenhum estudo prévio da língua, e o convívio direto com os falantes nativos podem gerar diversos estranhamentos culturais e, conseqüentemente, a reprovação de algumas atitudes e a sensação de acanhamento, ou seja, vergonha de cometer alguma falta perante os falantes da língua.

Em vista disso, há que se considerar que o contexto de imersão não garante a aprendizagem, se não houver interação com/na língua alvo. Almeida Filho (2011) chama atenção para o papel da cultura no uso da língua em relações sociais. Nas palavras do autor (2011, p. 106), “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada”, isto é, o componente cultural compõe a competência linguístico-comunicativa⁴ e não apenas acrescenta conteúdos ou expõe curiosidades sobre a língua alvo. Para estarmos socialmente na língua, é necessário um trabalho que envolva a consciência cultural do aluno em sua primeira língua (L1) e na aprendizagem da nova língua, ou seja, um trabalho de reflexão entre línguas.

⁴Para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa é o que permite ao aprendiz operar em situações de uso real da língua-alvo. Tal competência envolve conhecimento estrutural da língua e saber usá-la na comunicação.

Essa reflexão pode acontecer de modo natural quando o próprio aluno compara sua língua materna com a língua estrangeira, mas também pode ser desenvolvido pelo professor a partir de estratégias que orientam essa reflexão.

Em contexto de imersão é muito comum que os aprendizes se deparem com atitudes e situações incomuns, não descritas em um livro didático, como gestos, ruídos, aproximação física, tom de voz, riso, e uma série de outros elementos que podem confundi-lo ou até mesmo amedrontá-lo, já que tais elementos inerentes à linguagem podem ter significados diferentes em sua língua materna.

Sobre isso, Almeida Filho (2011) afirma:

[...] o conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbalizada, mas pode também ser realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso e do sorriso (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 107).

Desse modo, percebemos que a cultura é responsável pela maioria de nossas atitudes, comportamentos e costumes. Ao aprender uma nova língua, devemos transitar entre esses aspectos vivos da língua e, conseqüentemente, o contexto de imersão pode ampliar a capacidade de compreensão de práticas culturais.

Com relação ao ensino e aprendizagem de PLE em contexto de imersão, Rocha e Gileno (2015) observam que a situação de imersão promove o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, assim como tem sido desenvolvida uma perspectiva intercultural no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar a própria língua e cultura.

As autoras ainda expõem que as perguntas feitas pelos aprendizes, durante as aulas de PLE, sobre aspectos históricos do Brasil, e por vezes de Portugal, sobre a formação do povo brasileiro, sobre a música brasileira ser tão diversa, sobre as diferenças étnicas e culturais encontradas no Brasil, demonstram o desejo de pertencer ao espaço inscrito no sentido comunicativo e cultural. Esse desejo de pertencimento, portanto, seria responsável por despertar o interesse dos alunos pelos aspectos culturais do Brasil. Por outro lado, há registros da preocupação dos aprendizes em aprender detalhadamente alguns aspectos linguísticos sobre questões, em relação às quais, o professor de PLE, como falante nativo da língua portuguesa, ainda não havia pensado ou problematizado. Justamente pela dificuldade de olhar para sua própria língua como LE.

Desse modo, destacamos o fato da situação de imersão estabelecer-se como significativa e por vezes determinante no aprender do aluno, ao delinear o conteúdo e a metodologia levados à prática na sala de aula, bem como, ao possibilitar o desenvolvimento da reflexão entre línguas não só dos alunos, mas também do professor de PLE, que começa a ver sua língua materna com outros olhos, com os olhos do estrangeiro, o que o faz refletir sobre o processo de ensinar.

Há de se levar em conta que o contexto de imersão coloca o aluno diretamente em contato com a cultura da língua alvo, já que língua e cultura são elementos constituintes de uma sociedade. Assim, discutiremos no próximo tópico a relação entre língua e cultura e a importância do conhecimento desta última no ensino e aprendizagem de línguas.

1.2. AS RELAÇÕES INTER-TRANSCULTURAIS

Neste capítulo, partimos da complexidade do conceito de cultura para estabelecer sua relação com a língua e as consequências dessa relação no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. O mundo interligado pela globalização no cenário contemporâneo nos coloca em diálogo com diversas culturas em diferentes níveis: intercultural ou/e transcultural. Portanto, abordaremos esses níveis, detalhando cada um deles.

1.2.1. A relação entre língua e cultura

A indissociabilidade entre língua e cultura é algo muito debatido e defendido nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Haja vista a importância da relação entre ambas, visamos aqui explicitar a definição desta última, entendendo a utilização desse termo ao longo do trabalho, além de desenvolver reflexão sobre a inerência de língua e cultura.

A primeira definição antropológica do vocábulo cultura é feita pelo antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917), na qual é desenvolvida uma relação entre o conceito e a sociedade:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 1 *apud* CUCHE, 1999, p. 21).

Como podemos notar, a definição de Tylor assume o sentido de cultura como nação, ao passo que adquire a dimensão coletiva do homem enquanto membro da sociedade. Essa ideia de cultura é muito comum quando se trata de pluralidade cultural, ao passo que categorizamos os povos de diferentes nações de acordo com seu país de origem, o que justificaria o fato de participarmos de um mundo diverso, plural.

No entanto, nas palavras de Geertz (1973, p. 15), a cultura é descrita como teias de significados que nós mesmos tecemos e que podem ser interpretadas por meio de códigos simbólicos. Sob essa perspectiva começa a desenvolver-se a ideia de cultura como algo construído discursivamente por meio da vida coletiva em todos os seus aspectos por meio de escolhas culturais..

A partir das ideias de Geertz (1973), Thompson (1990, p. 171-172) desenvolve a *concepção descritiva* de cultura, que se refere ao conjunto inter-relacionado de crenças,

costumes, formas de conhecimento, arte, etc., característicos de certa sociedade e que podem ser estudados cientificamente.

Thompson (1990) também apresenta uma *concepção estrutural* de cultura, que está determinada a estudar os fenômenos culturais inseridos nos contextos aos quais pertencem. Na visão do sociólogo, a cultura pode ser produzida no momento da interação em contextos determinados. Além disso, os fenômenos culturais são regidos por cinco aspectos fundamentais: intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais.

Os intencionais descrevem intencionalidade na ação do sujeito em práticas sociais; os convencionais estabelecem que há uma convenção pré-estabelecida no momento da prática social; os estruturais preveem que as formas simbólicas exigem estrutura lógica das manifestações verbais; os referenciais designam as representações ou referências, os códigos das formas simbólicas; e os contextuais consideram os contextos sócio históricos. Sobre essa concepção, Thompson (1990) enfatiza a constituição significativa e a contextualização social dos fenômenos culturais.

Com relação à constituição de significados, Woodward (2012) revela que há uma relação estreita entre cultura e significado, esclarecendo que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOODWARD, 2012, p. 41).

Desse modo, a autora, assim como Thompson (1990), também articula cultura com a produção de significados nas relações sociais. No entanto, a definição de cultura de Woodward está vinculada ao conceito de identidade, já que ela coloca a significação produzida por uma sociedade como um sistema simbólico pertencente àquela sociedade, e isso se constituirá como símbolo ou característica cultural que irá definir a identidade daquela sociedade ou dos sujeitos pertencentes a ela. Por isso mesmo, a autora argumenta que “o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a *identificação*” (NIXON, 1997 *apud* WOODWARD, 2012, p. 18).

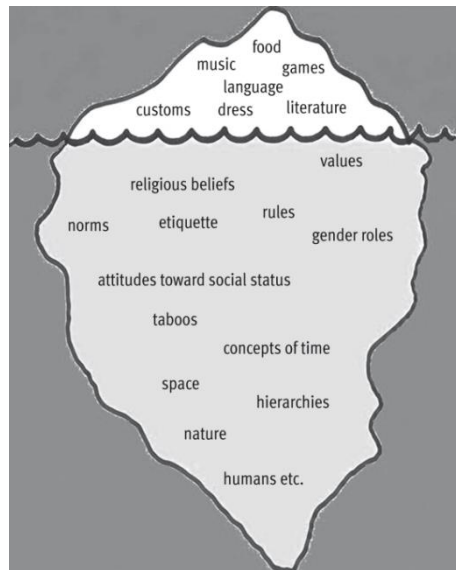
Nesse sentido, entendemos que a língua vinculada à cultura torna-se símbolo de uma sociedade, sendo a língua um constituinte da identidade de determinada sociedade.

Risager (2006 *apud* HANNERZ, 1992) propõe três dimensões de cultura para serem entendidas em suas inter-relações:

1. *ideias e modos de pensamento* como entidades e processos da mente - todo o conjunto de conceitos, proposições, valores e coisas semelhantes que as pessoas dentro de alguma unidade social mantêm juntos, bem como suas várias maneiras de lidar com suas ideias em modos característicos da operação mental;
2. *formas de externalização*, as diferentes maneiras pelas quais o significado se torna acessível aos sentidos, tornando-se público;
3. *a distribuição social*, as formas em que o inventário cultural coletivo de significados e formas externas significativas - isto é, 1 e 2 em conjunto - se estende pela população e suas relações sociais.

Podemos perceber, pelas dimensões de cultura apontadas por Risager (2006 *apud* HANNERZ, 1992), que a cultura tem dois loci, um externo e um interno. O locus externo é descrito como formas significativas externalizadas, tais como fala, gestos, canção, dança e decoração. O locus interno da cultura é a forma significativa na consciência - não percebida como uma consciência idealizada, mas como a de seres humanos concretos. A participação do indivíduo na cultura descrita acontece com o auxílio dos conceitos de perspectiva e horizonte: cada ser humano é único em sua perspectiva de influência socialmente instigada pelo mundo exterior, e seu horizonte é refletido por suas experiências pessoais de vida e educação. Os dois loci de cultura são pré-requisitos um do outro, e o processo cultural ocorre na interação entre eles.

O “modelo de iceberg” da cultura, feito por Gibson (2000), pode ser utilizado para entender esses dois loci. Nele podemos observar que a parte emergente do iceberg é caracterizada por fatores como comida, música, jogos, língua, costumes, vestimenta e literatura, enquanto a parte submersa é caracterizada por valores, crenças religiosas, normas, etiqueta, regras, gênero, atitudes tomadas de acordo com status social, tabus, conceito de tempo, espaço, hierarquias, natureza, humanidade, etc.

Fig. 3: Modelo de iceberg cultural

Fonte: GIBSON, 2000, p. 16.

As duas partes integram a mesma massa, no entanto, a parte externa faz parte da concepção de cultura antropológica, é o conjunto de elementos que define uma sociedade como nação, que é descrito por Tylor em sua definição de cultura. A parte interna é a forma significativa da consciência descrita por Hanners, ou é a descrição estrutural de cultura feita por Thompson, em que a participação do indivíduo é influenciada pelo mundo exterior.

De acordo com Gibson (2000), cada cultura nacional produz icebergs culturais diferentes, que moldam e formam mentalidades individuais. Assim, esses icebergs podem se chocar, ocasionando possíveis separações. Há de se lembrar que as duas partes se encontram em um mesmo bloco e estão em processo de distribuição constante, o que significa que as pessoas devem lidar com os significados de outras pessoas também. Portanto, a cultura pode se manifestar de diferentes formas nas práticas sociais, de acordo com a intencionalidade do sujeito e o contexto de ação, como apresentado por Thompson (1990) anteriormente.

Em vista disso, notamos que cultura não pode ser vista somente como um aparato de tradições e manifestações artísticas. Ela também pode ser expressa no momento da interação entre esquemas sociais e pessoais, levando em consideração todos os elementos que compõem esses dois contextos, como política, religião, ideologias, hábitos, tendências de atitudes, entre outros.

Nessa perspectiva, Maher (2007, p. 8) postula:

Cultura [...] não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Brian Street, *a cultura é um verbo*. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela *define* palavras, conceitos, categorias, valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas.

A visão de Maher (2007) nos coloca diante do conceito de cultura como prática social, como a própria autora articula: cultura não é substantivo, ela é um verbo, sendo responsável pela construção de significados. Essa perspectiva converge em relação àquelas anteriormente citadas (THOMPSON, 1990; HANNERS, 1992; WOODWARD, 2012) e explicita o fato de que cultura não é para ser pensada, mas sim é para ser vivida, ou seja, *diante de qualquer mudança produzida por forças externas, todos os agrupamentos humanos irão, inevitavelmente, avaliar seus esquemas de significação e, se julgarem conveniente, transformá-los*⁵ (MAHER, 2007, p. 8).

Kramsch (1998, p. 3) defende que há uma relação estreita entre língua e cultura, pois a linguagem expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. Primeiramente, quando utilizamos a linguagem para nos referir a experiências comuns, conseqüentemente expressamos fatos, ideias e eventos que se referem a uma porção de conhecimento de mundo. As palavras refletem crenças, atitudes e pontos de vista de quem está falando, por isso, a linguagem expressa a realidade cultural.

Em segundo lugar, um grupo social não só expõe suas experiências, mas também as cria em função da linguagem. O modo como as pessoas utilizam a linguagem, podendo esta ser falada, escrita ou visualizada, compõe significados que se tornam particulares daqueles grupos, por exemplo, gestos, tom de voz, estilo, sotaques, expressões faciais. Desse modo, a linguagem incorpora e cria a realidade cultural.

Os falantes de uma língua identificam-se entre si pelo uso da língua, é como se a linguagem fosse um símbolo de identidade social. A língua é um sistema de signos que possui um valor cultural, nesta linha de raciocínio, a linguagem simboliza a realidade cultural. (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Em vista disso, nos deparamos com o fato de que aprender uma língua não é só instruir-se de estruturas gramaticais, lexicais e sintáticas, mas também viver a língua como cultura, é encontrar-se com uma realidade diferente da que vivemos, é compreender essa

⁵ Essa asserção é fundamental para o entendimento do conceito de transculturalidade, o qual compreende essas transformações de esquemas de significações de acordo com aquilo que é conveniente para si.

realidade e todo conjunto de normas que regulam a interação social do país e dos falantes cuja língua aprendemos.

Nessa direção, Mendes (2010) defende que não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua, é também, ser e agir socialmente através dela (MENDES, 2010, p. 68).

A autora chama atenção para o fato de que não se pode dissociar língua e cultura no âmbito da aprendizagem de línguas, considerando que cada língua tem suas particularidades. Por isso, o modo como o aluno vai desenvolver a competência comunicativa, o modo como vai interpretar os implícitos, o uso da língua para conseguir as coisas, a pronúncia adequada para ser bem compreendido, a escolha das expressões e palavras apropriadas para diferentes situações são também escolhas culturais e estão além do domínio de formas linguísticas.

É notável o modo como a língua nos possibilita inventar e reinventar o mundo a nossa volta, é ela que nos dá voz, é ela que expressa e organiza tudo aquilo que sentimos e somos. Essa capacidade e essa força estão associadas com nossas experiências de vida e nossa cultura que vai se construindo e reconstruindo na vida coletiva. O trabalho com a linguagem num curso de línguas, portanto, pode envolver uma postura construtiva na formação educacional do aluno, ou seja, o conhecimento pode ser construído conjuntamente entre professor e aluno, a partir de uma reflexão crítica cultural e dinâmica.

De acordo com Jin e Cortazzi (1998), língua reflete cultura, mas também língua faz parte de cultura, assim como, língua constitui cultura. Para os autores, há poucos aspectos da vida cultural compreensíveis sem considerar os modos culturais de falar como um instrumento de sua constituição. Juntos, esses aspectos podem ser vistos como constituindo uma cultura de comunicação: um padrão sistemático de ênfases culturalmente específicos nas formas de falar que medeiam a linguagem e a cultura na interação verbal.

As diferenças culturais e as diferenças nos modos de se comunicar podem se transformar em uma barreira. Outro fator conflitante são as expectativas criadas previamente ao conhecimento cultural ou da língua. O contexto dos alunos também é algo a ser observado nesses casos.

Agar (2002) evidencia que se a comunicação fosse algo somente regido pela gramática e vocabulário, não existiriam conflitos no que se refere à interação entre falantes. Isso nos sugere que a comunicação é cultural, ela é uma combinação de cultura com estruturas linguísticas a fim de construírem novos significados. Assim como afirma o antropólogo Roque Laraia:

[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral⁶ (LARAIA, 2001, p.52).

Nesse sentido, percebemos que, na medida em que as civilizações ou grupos sociais se distinguem pela sua forma de vida e pela sua cultura, eles também se distinguem pela língua, a qual muitas vezes possui termos e significações intrínsecos da maneira como vive aquela comunidade. Considera-se, assim, que a língua é produto da cultura, e por meio da comunicação todo conhecimento e informações culturais acumulados ao longo do tempo são construídos e reconstruídos de geração em geração.

Nesse contexto, quando em contato com uma cultura diferente, outras relações irão se desenvolver, a partir da comunicação e da realidade globalizada. Seguimos, então, para a discussão sobre a interculturalidade e sua consciência crítica das diferenças culturais.

1.2.2. Interculturalidade: um diálogo cultural

De acordo com o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, a estimativa de brasileiros que viviam fora do Brasil era de 491.243 residentes em 193 países diferentes, sem incluir os filhos de brasileiros nascidos no exterior. Segundo o painel de controle do programa Ciências sem Fronteiras, até o ano de 2016 foram implementadas 92.880 bolsas para estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pesquisadores visitantes. Em 2014, estima-se que o Brasil tenha recebido cerca de 6 milhões de estrangeiros, entre turistas e estudantes em intercâmbio e, de acordo com o site do Itamaraty, estima-se que cerca de 8 milhões de brasileiros viajam para o exterior todos os anos, por diversas razões, entre as quais turismo, viagens de negócios, seminários e eventos acadêmicos.

Esse extenso número de intercâmbios nos coloca diante da razão da importância da comunicação intercultural. Para competir globalmente, as pessoas devem estar equipadas com conhecimentos e habilidades para se comportar diante de outras culturas.

A diversidade cultural é algo adotado em muitas empresas multinacionais e está em vigor em importantes universidades mundo afora (Harvard, Oxford, Cambridge, etc.). Ela também pode ser encontrada em diversas áreas de conhecimento como na área da saúde,

⁶ Ressaltamos que não é só a comunicação oral que pode ser entendida como produto da cultura, visto que ao longo de sua história, o homem desenvolveu outras formas de comunicação, como por exemplo, a língua de sinais, o Braille etc. Portanto, reconhecemos todas elas como formas de comunicação e produtos de processos culturais.

religião, engenharia, educação, etc. É algo manifestado em todo o globo, portanto, a comunicação intercultural é uma habilidade de extrema importância no atual contexto tecnológico e globalizado.

De acordo com Siqueira (2016), a interculturalidade é assunto recorrente desde os anos 1990, proporcionando uma reflexão mais intensa sobre as culturas e maior consciência crítica das diferenças. Nesse sentido, vêm se desenvolvendo modelos teóricos pensados para variados contextos (político, empresarial, educativo, etc.), como mostra Deardoff (2009), e com propostas e perspectivas de diferentes ênfases.

O conceito de interculturalidade compreende uma concepção de cultura como bolhas, esferas ou ilhas, que podem ser conduzidas a conflitos interculturais. Essas esferas podem colidir, provocando choques e separação entre as culturas (WELSCH, 2010). De acordo com essa perspectiva teórica, nota-se que o encontro intercultural pode ser algo conflitante, capaz de provocar inconformidades e atritos.

Para Kramsch (1998), o termo *intercultural* caracteriza a comunicação entre pessoas de diferentes grupos culturais (étnicos, sociais, de gêneros etc.), mas que compartilham a língua em um mesmo território. Inferimos que as relações estabelecidas nos limites do mesmo território equivale às esferas culturais citadas por Welsch (2010). Desse modo, a comunicação intercultural, segundo Kramsch (1998), refere-se ao diálogo entre culturas minoritárias e culturas dominantes, e está associada ainda a questões de bilinguismo e bi-culturalismo, situações muito comuns na Europa.

Na América Latina, o termo interculturalidade foi designado para tratar do diálogo entre os povos tradicionais e os povos indígenas, com o objetivo de manter uma integração e um equilíbrio entre a necessidade de inserção e a preservação das comunidades, muitas vezes em situações de vulnerabilidade (PAIVA; VIANA, 2017). Em vista disso, no contexto latino americano, o ensino de línguas vinculado à noção de interculturalidade, muitas vezes, emerge das distinções entre indígenas e não indígenas, nas quais se ambiciona equilibrar ou questionar o ensino das línguas dominantes e afirmar o ensino das línguas tradicionais.

Sobre esse contexto, Maher (2007) desenvolveu um estudo que contempla a educação do entorno para convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais de grupos indígenas, desenvolvendo algumas exigências desse tipo de educação, que implicariam a interculturalidade. São elas: aprender a aceitar o caráter mutável do outro e; aprender a destotalizar o outro.

A primeira exigência traz à tona o papel de reféns desses grupos às próprias ancestralidades, sugerindo que qualquer mudança poderia provocar uma “perda cultural”.

Desse modo, faz-se necessário a compreensão de cultura como práticas e não como algo possuído por determinado povo, portanto, não poderia ser perdido. A segunda exigência denota a educação para a interculturalidade, isto é, quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais e, portanto, não existe univocidade de sua própria matriz cultural.

Nessa perspectiva, concordamos com as teorias de Maher (2007) sobre educação intercultural, reafirmando que as culturas não podem ser descritas como objetivas ou neutras, mas como construções discursivas, mutáveis e híbridas, e é justamente essa noção que o aluno de línguas estrangeiras (especificamente o aluno de PLE) precisa desenvolver para poder desempenhar a competência intercultural.

Segundo Kramsch e Uryo (2014), o contato intercultural pode ocorrer de forma voluntária ou involuntária. É possível que ocorram falhas na comunicação por conta de diferenças sociais ou culturais entre os interlocutores. Nos contatos voluntários, essas questões podem ser resolvidas por meio de negociações e pela tentativa dos interlocutores de entender a cultura um do outro. Nos contatos involuntários, o grupo mais poderoso acaba por impor sua cultura e suas visões sob o grupo menos poderoso.

A teoria intercultural é cada vez mais discutida e conceitualizada, tornando possível encontrar trabalhos com nomenclaturas diferentes: abordagem intercultural; perspectiva intercultural; paradigma intercultural; modelo intercultural; competência intercultural. De acordo com Spitzberg e Changnon (2009), a maioria das teorias e modelos começa com o indivíduo como unidade de análise, embora a maioria reconheça a importância de incluir outros fatores. Uma revisão puramente cronológica das teorias e modelos de competência intercultural provavelmente revelaria uma progressão de modelos baseados em indivíduos para modelos mais sistêmicos e inclusivos.

Spitzberg e Changnon (2009) classificam 22 modelos de competência intercultural em cinco categorias diferentes. Essas cinco categorias não são mutuamente exclusivas e sem dúvida há sistemas tipológicos alternativos que podem ser produtivamente aplicados. Mesmo assim, essas categorias servem para delinear importantes distinções entre os modelos. São eles:

Fig. 4: Modelos de competência intercultural

Fonte: SPITZBERG; CHANGNON, 2009. Adaptado pela autora.

No primeiro modelo, as diferenças culturais são apenas reconhecidas e aparentemente não há ações mais profundas com relação a isso. No segundo modelo, observamos a ênfase nas experiências de interação comunicativa intercultural, nas quais o falante reconhece o relativismo das tradições culturais, respeitando e valorizando as outras culturas. No terceiro modelo, a interação intercultural é descrita como um processo de mudança que acontece de acordo com o tempo. No quarto modelo, há maior participação na interação intercultural de modo que haverá adequação (adaptação) de comportamento de acordo com determinada cultura, isto é, pode ocorrer transformação de identidade cultural. No quinto e último modelo, a consciência das diferenças entre grupos sociais e culturais irão determinar as relações interculturais, podendo estas serem distais ou proximais.

Spitzberg e Changnon (2009) afirmam que o modelo de Byram é mais preocupado com a negociação de identidades no espaço cultural. O falante intercultural é como se fosse um mediador entre culturas, capaz de negociações culturais, no entanto, ele possui sua

identidade individual que é flexível em sua habilidade de combinar aspectos de múltiplas culturas.

Nota-se, portanto, que o modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) pode ser classificado no *Modelo de Adaptação*, ao passo que a CCI é definida por Byram (1997) como a percepção da diversidade do outro, o sujeito é capaz de reconhecer aquilo que faz sentido no uso da língua, aceitar as diferenças culturais se colocando no lugar do outro e compreendendo o que está por trás da diferença, o que envolve uma autoreflexão.

O modelo de CCI, de Byram (1997), é composto por cinco componentes interdependentes, os quais ele denomina habilidades e está representado na figura a seguir.

Fig. 5: Modelo Competência Comunicativa Intercultural (CCI)



Fonte: BYRAM, 1997. Adaptado pela autora.

Por meio deste modelo, observamos as variáveis envolvidas na construção de uma relação em um encontro intercultural. O objetivo é desenvolver nos aprendizes vontade de enxergar a interação com o outro como uma relação de igualdade, assim como desenvolver interesse genuíno pelo ponto de vista do outro sobre sua cultura e sobre a cultura dele.

Byram e Zarate (1997) criaram o termo falante intercultural, o qual retrata alguém que cruza fronteiras, trazendo duas culturas para um relacionamento. Byram (1997) argumenta que os aprendizes de línguas devem agir como mediadores capazes de ver como duas culturas diferentes se relacionam entre si, por meio de comparações de similaridades e diferenças.

Nesse caso, a ação de mediação encoraja os aprendizes a assumirem uma perspectiva externa, pela qual eles serão capazes de analisar como os valores, crenças e atitudes subjacentes, inconscientemente orientam os comportamentos do outro. O entendimento desses comportamentos pode possibilitar que aprendizes de línguas demonstrem reações de flexibilidade e tolerância na relação com estrangeiros, adaptando as normas do outro quando necessário.

Em vista disso, Guilherme (2004 *apud* DASLI, 2012) e Shaules (2007 *apud* DASLI, 2012) argumentam que essa adaptação elimina a noção de “nós” e contrapõe a noção de “eles”, ou seja, uma expansiva plataforma cultural de conhecimento compartilhado em que tanto o eu como o outro podem co-construir suas diversas identidades.

A partir das teorias expostas, notamos que a interculturalidade se constitui pela união entre língua e cultura, na interação recíproca entre esferas culturais que desenvolvam a capacidade de interpretação e entendimento do outro, a fim de promover a troca de informações, suscitando reflexões significativas a respeito da cultura e identidade do outro.

Pensando na sala de aula de línguas, Mendes (2008) relaciona o conceito de interculturalidade com a abordagem comunicativa, desenvolvendo a concepção de Abordagem Comunicativa Intercultural, a qual focaliza o diálogo intercultural junto aos métodos utilizados pelo professor, como pode ser observado na citação a seguir.

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p.60-61).

Nota-se que a perspectiva de Mendes não converge com a perspectiva de Maher (2007), já que a última considera que a questão de diálogo é algo um tanto romantizado, nem tudo pode ser negociável. Segundo Maher (2007), a interculturalidade não pode apagar o dissenso, nem as relações de poder inerentes às relações interculturais. A interculturalidade para Maher é um exercício de colocar o Outro e suas construções culturais em discussão e isso, muitas vezes, vai implicar não haver negociação. Nem sempre as pontes serão possíveis.

É necessário destacar que Mendes (2008) considera as ações, atitudes ou práticas que incitem os alunos a valorizarem e respeitarem a cultura do outro como aspecto intercultural,

fatores esses, que já estavam presentes na CCI de Byram (1997), somados à auto avaliação dos alunos.

Posteriormente, tendo em vista discussões, pesquisas, reformulações e aprimoramentos realizados a partir da abordagem comunicativa, compreende-se a importância de ensinar língua sem desassociá-la da cultura. Dessa maneira estudiosos, como Viana (2003) e Santos (2004), também conceituaram a Abordagem Comunicativa Intercultural.

Resumidamente, de acordo com Paiva e Viana (2014, p. 167), a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) compreende a língua, a cultura e o contexto social como aspectos inseparáveis; prioriza-se a contextualização dos sentidos; busca-se materiais autênticos; procura-se a integração das competências; valoriza-se o diálogo entre culturas e o desenvolvimento da intersubjetividade. Os mesmos autores argumentam ainda que o desenvolvimento da interculturalidade não está apenas relacionado ao desenvolvimento linguístico, mas também se relaciona à ampliação de perspectivas e das relações interpessoais (PAIVA; VIANA, 2017).

Spitzberg e Changnon (2009) afirmam que o modelo de Byram é mais preocupado com a negociação de identidades no espaço cultural. O falante intercultural é como se fosse um mediador entre culturas, capaz de negociações culturais, no entanto, ele possui sua identidade individual que é flexível em sua habilidade de combinar aspectos de múltiplas culturas.

Para Dasli (2012), a comunicação intercultural vivencia duas condições de desenvolvimento: a primeira é chamada de “visão tradicional da comunicação intercultural”, a qual se refere à habilidade de aprendizes de línguas de confrontar as práticas culturais do Outro com flexibilidade e aceitação. A segunda é denominada pelo autor de “visão crítica da comunicação intercultural”, a qual encoraja os aprendizes a demonstrarem suas preocupações por meio de debates fundamentados e pensamento reflexivo quando entram na área intercultural.

Assim, acreditamos que ambas condições são importantes no ambiente intercultural, já que a comunicação deve se estabelecer através de princípios de solidariedade, verossimilhança e pela busca da transformação social, na qual relações autênticas são experienciadas. Além disso, o desenvolvimento de respeito e aceitação é muito importante para minimizar quaisquer formas de preconceito numa sala de aula de línguas.

Abordaremos, na parte que se segue, como a teoria intercultural ampliou-se para o conceito de transculturalidade, em decorrência do desenvolvimento social e da complexidade

de culturas modernas que envolvem diversos aspectos: sociais, econômicos, políticos e culturais.

1.2.3. Transculturalidade: complexidade de culturas modernas

Cada relato das principais forças que transformam nosso mundo hoje inclui a palavra globalização, graças aos seus avanços desenvolveu-se o entendimento intercultural junto à habilidade de se viver, trabalhar e se comunicar com pessoas detentoras de valores, hábitos e *backgrounds*⁷ diferentes.

Os avanços constituem um processo contínuo de desenvolvimento, expansão e aperfeiçoamento de ideias, deixando para trás a homogeneidade e abrindo caminho para a heterogeneidade. Desse modo, acompanhando o contexto de transformações, observamos o aparecimento do termo transculturalidade.

Welsch (2010) propõe que o conceito de transculturalidade possui dois níveis interligados: o nível macro da sociedade e o nível micro do indivíduo. No primeiro, a transculturalidade é uma consequência da diversidade e complexidade de culturas modernas, abrange uma série de modos de vida que se interpenetram e emergem uns dos outros, produzindo culturas interligadas e emaranhadas, de modo que os estilos de vida vão além das fronteiras e podem ser encontrados da mesma forma em outras culturas, devido aos processos migratórios, bem como aos sistemas de comunicação. No nível do indivíduo, as múltiplas conexões culturais são decisivas em termos de formação cultural, ou seja, as pessoas podem instruir-se a partir de estudos oriundos de diferentes países. Trata-se de uma formação transcultural.

O autor sugere que o termo transculturalidade é preferível a interculturalidade, já que as culturas de hoje são híbridas e todos os tipos de informações podem ser transmitidos pela rede global de tecnologia da comunicação, não existindo mais tanta estranheza sobre os diferentes modos de vida, nem nas relações externas com outras culturas, ou seja, tudo está ao alcance de todos. Além disso, a vida contemporânea pode ser entendida como migração através de diferentes mundos sociais e, conseqüentemente, isso produz uma série de possíveis identidades. Dessa forma, todos nós possuímos vários anexos identitários, o que Bell (1980, p.

⁷ Termo em inglês que pode ter vários significados, mas que em nosso texto deve ser entendido como um conjunto de experiências, antecedentes, ou condições que se referem a informações como ambiente, família, classe social, circunstâncias, meio, educação, etc. e que contribuem para a formação de um indivíduo, a fim de moldar sua personalidade e influenciar seus rumos (HOUAISS, online).

243 *apud* Welsch, 2010) denomina "identidades transversais", ao passo que as culturas estão sempre se mesclando umas com as outras.

Desse modo, o termo transculturalidade faz jus ao prefixo de origem grega *-trans*, que reproduz a ideia de "através", "além de". Por isso, quando nos referimos à concepção transcultural, têm-se a interpretação de culturas que transcendem fronteiras geográficas e se encontram, comportando uma ideia espaço-temporal que esmaece as fronteiras, ocasionando fenômenos em curso (não afixados).

Pratt (1992 *apud* Pennycook, 2007) faz uso dessa concepção à medida que descreve o termo transculturalismo como um fenômeno da zona de contato, espaço de encontros, em que pessoas de diferentes espaços históricos e geográficos encontram-se umas com as outras. No entanto, a autora especifica que o transculturalismo seria a maneira como grupos marginais ou subordinados selecionam e inventam novos materiais a partir dos materiais transmitidos a eles por um grupo dominante ou uma cultura metropolitana.

Assim como a interculturalidade, a transculturalidade também exige o contato, a interação com o outro. É nesse contato que ficam evidentes as diferenças, ou melhor, a diversidade transcultural. Robins (2006) afirma que a diversidade transcultural é caracterizada em termos de porosidade e fluidez operando através do espaço e não em termos de uma paisagem de fronteiras que contém comunidades fixas que vivem em jurisdições nacionais.

Assim como Pratt (1992), Robins (2006) considera o espaço de encontro muito importante, mas a diversidade transcultural não está meramente no fato de pessoas de culturas diferentes conviverem juntas, mas está nos movimentos que continuamente renovam a diversidade cultural, criando diversos grupos e redes interligados através de uma variedade de interesses (como trabalho, casamento, família, etc.). São esses movimentos que favorecem o surgimento de identidades culturais plurais e o desejo de se identificar e alcançar status de igualdade perante um grupo.

Conexões transnacionais e transculturais já não são algo excepcional, elas tornaram-se uma norma, ou pelo menos estão se tornando, e constituem o material, a partir do qual as identidades devem ser elaboradas (ROBINS, 2006).

A diversidade transcultural, de Robins (2006), é descrita por Pennycook (2007) como fluxo transcultural. Pennycook (2007) usa o termo "fluxo transcultural" para descrever as maneiras pelas quais as formas culturais se movimentam, se transformam e são reutilizadas para moldar novas identidades em diversos contextos. Segundo o autor, não se trata de uma questão de movimento, mas de apropriação, mudança e reforma. O conceito-chave, nesse caso, é o constante movimento e transformação de culturas através de fronteiras.

Práticas transculturais não se referem apenas à disseminação de formas particulares de cultura através de fronteiras, tampouco para a existência de formas culturais que transcendem a localidade. Em vez disso, chamam a atenção para os constantes processos de empréstimo, manipulação e mescla de culturas (PENNYCOOK, 2007, p.47).

De acordo com o autor, as práticas transculturais não se referem meramente à propagação de formas particulares de culturas através de fronteiras, nem mesmo à existência de comunidades superculturais (formas culturais que transcendem fronteiras). As práticas transculturais chamam atenção para o constante processo de empréstimo, subordinação e mistura de culturas. Elas também se referem às práticas comunicativas de pessoas interagindo por meio de códigos linguísticos diferentes, emprestando, subordinando e misturando línguas em novos modos de expressão.

As práticas transculturais apontam para o modo como aqueles que recebem influência cultural e linguística selecionam, apropriam, remodelam e retornam novas formas culturais e linguísticas através de complexos grupos culturais interativos, definidos por afiliações subculturais como: gênero, classe, orientação sexual, profissão, interesse, desejo etc. (PENNYCOOK, 2007).

Ao contrário dos teóricos expostos, no livro organizado pelas autoras Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007) o termo transculturalidade é descrito como apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical “trans” visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional. Logo, nota-se que ambas reconhecem transculturalidade com sentido muito semelhante à interculturalidade. As autoras discorrem que a questão da transculturalidade no Brasil adquire certas especificidades decorrentes de características da sociedade brasileira, a qual é marcada por “disparidades sociais e desigualdades socioeconômicas, que a distinguem de outras sociedades, sejam elas de países em desenvolvimento ou desenvolvidos”.

Em face ao exposto, observa-se que interculturalidade e transculturalidade podem ser entendidas da mesma maneira de acordo ao teórico que apresenta a episteme desses conceitos. No entanto, no corpus deste estudo, percebe-se uma união desses conceitos, ou seja, uma complementariedade. Há uma relação entre as culturas e uma transposição sob um movimento de ida e vinda entre as culturas.

Diante dos conceitos apresentados sobre interculturalidade e transculturalidade, nota-se pelos estudos dos teóricos abordados e da análise empreendida no corpus desta tese que torna-se um pouco complexo estabelecer diferenças estanques entre àquelas. No entanto,

observa-se que no movimento intercultural mantém-se ainda certa moderação em relação à cultura do outro, mesmo havendo interação, respeito, aceitação cultural e reflexão, como discutido por alguns teóricos (BYRAM, 1997; MENDES, 2008; KRAMSCH URYO, 2014). A diferença principal é que no movimento transcultural, pode ocorrer o deslocamento de uma cultura para outra, no sentido de transpor, “levar para casa” e assimilar determinados elementos da cultura alvo, ou seja, o sujeito inscreve-se na cultura do outro. Os dois conceitos podem ser ilustrados da seguinte maneira.

Ambos podem apresentar um fluxo, no qual é possível circular nos dois sentidos, a cultura do eu terá influência na cultura do outro e a cultura do outro terá influência na primeira. Desse modo, adotamos a postura de interpretar os conceitos de interculturalidade e transculturalidade como conceitos que se complementam, já que ambos possuem características que se completam, como por exemplo, é necessário que haja experiência de interação e a partir dela deve surgir a reflexão cultural e o respeito para que determinadas atitudes realizadas por falantes da língua alvo sejam assimiladas e reconduzidas a um outro contexto cultural. O fluxo multidirecional proposto pela inter-transculturalidade estabelece a troca de informações possibilitando processos de ressignificação do eu a partir do outro.

No entanto, destacamos que esse processo de fluxo nem sempre é simples e harmonioso. Conflitos podem ocorrer, a aceitação pode acontecer de maneira superficial ou pode não acontecer, bem como, a assimilação pode ser contextual, isto é, o sujeito passa a reproduzir os hábitos dos falantes da língua alvo somente em contexto de imersão, como se fosse uma estratégia de pertencimento ao grupo em que se encontra imerso, decidindo não levar esse hábito para seu país de origem, como pode ser confirmado no estudo de Zanchetta (2015). É importante frisar que a postura de avaliar o que é certo ou errado, melhor ou pior nas relações inter-transculturais é uma atitude relativizada, já que aquilo que é bom para o falante nativo, talvez não seja bom para o estrangeiro. Portanto, não cabem julgamentos, mas reconhecer transformações que sejam significativas para os aprendizes.

Nesse sentido, é nos referindo a essa reflexão que adotamos a postura de utilizar a terminologia inter-transculturalidade, ressaltando os processos de inscrição na cultura e língua do outro e a (re)construção de identidades no contato com falantes da língua alvo.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, o qual essencialmente envolve o relacionamento com diversas culturas, os conceitos de inter-transculturalidade têm sido muito desenvolvido porque nesse campo existe uma ligação substancial entre a língua aprendida e o conhecimento do país (ou países) onde ela é falada. O foco em conhecer essa ligação nos coloca em contato com diferentes maneiras de pensar, crenças e comportamentos. Por isso, o

termo transculturalidade está cada vez mais recorrente em trabalhos relacionados à área, fato que será explicitado no item seguinte.

1.2.4. Transculturalidade na aprendizagem de línguas

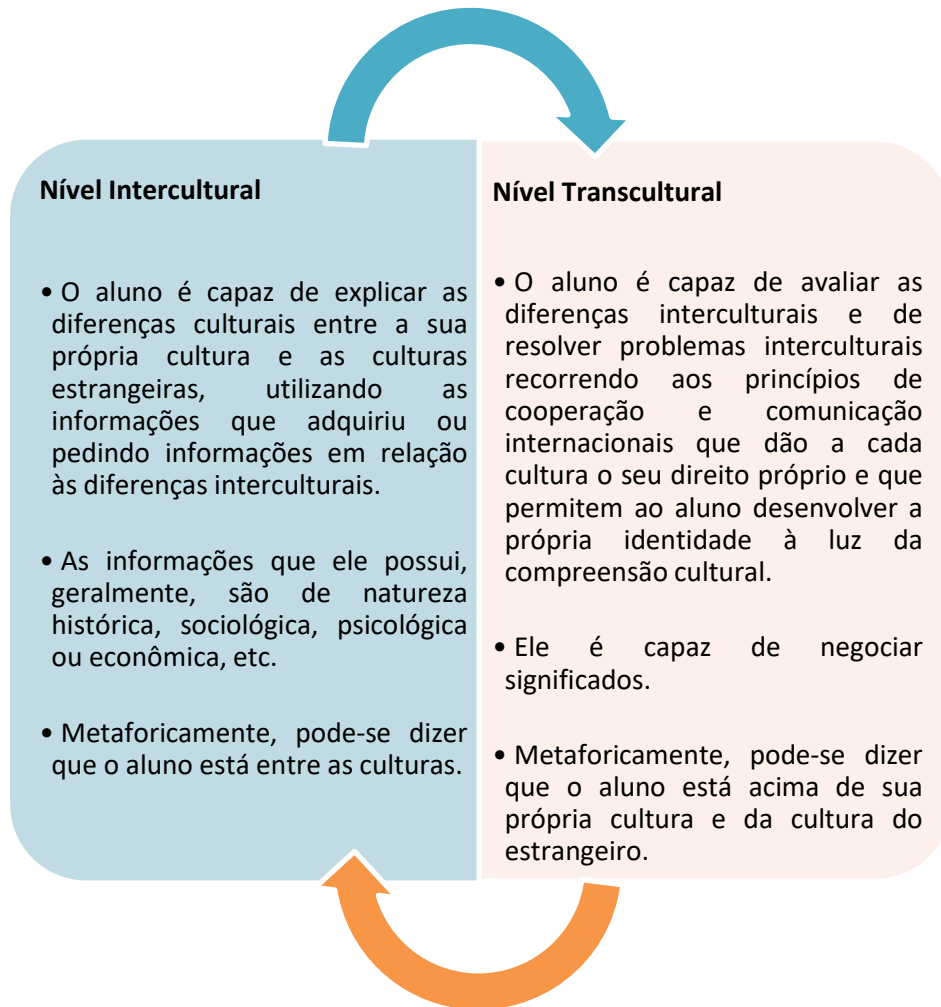
Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz tende a lidar não somente com a instrução da gramática que rege a língua, como também precisará lidar com a circulação de valores diferentes. Dessa forma, teremos a circulação de valores transculturais através de fronteiras, que irá suceder a negociação de identidades e até mesmo inversões.

A característica de hibridismo descrita por Welsch (2010) ao retratar o termo transculturalidade na sociedade contemporânea, também pode caracterizar e definir novos ambientes de aprendizagem, que precisam ser adaptados às populações multiétnicas e multivariadas de alunos em contextos escolares. A sala de aula de línguas, especialmente, é um lugar propício para formas híbridas de expressão e compreendido como formativo, além de constituir-se como um ambiente inter/transcultural.

Nesse âmbito, Meyer (1991) define “transcultural” como a habilidade do aprendiz de línguas de resolver problemas culturais por meio do entendimento completo de valores culturais diferentes das culturais individuais. Isso permite ao aprendiz manter-se acima de sua própria cultura e da cultura estrangeira, no sentido de conseguir agir socialmente nas duas línguas. Isso se relaciona com a definição de falante intercultural feita por Byram e Zarate (1997), já que, segundo os autores, o falante intercultural é aquele que se relaciona com uma ou mais culturas e também com o ambiente. No entanto, ele possui sua identidade individual, ao passo que, os aprendizes transculturais podem construir sua própria identidade fundamentada na compreensão de fenômenos culturais.

Meyer (1991) explica que existem os níveis intercultural e transcultural de aprendizagem, nos quais os aprendizes identificam diferenças culturais de maneiras diferentes. Além disso, eles também se posicionam diferentemente diante das culturas, como distinguimos na figura a seguir.

Fig.6: Diferenças entre os níveis intercultural e transcultural de aprendizagem



Fonte: Autoria própria baseado em MEYER, 1991.

Como podemos notar, nos dois níveis citados, o aprendiz lida com as diferenças culturais. No entanto, enquanto no nível intercultural, o aluno distingue as diferenças utilizando informações de cunho histórico, sociológico, econômico, adquiridas anteriormente e se posicionando entre as duas culturas (sua própria cultura e a cultura estrangeira). No que diz respeito ao nível transcultural, ao invés de distinguir essas diferenças, o aluno reflete sobre elas e tenta resolver os problemas de ordem intercultural, procedendo de maneira cooperativa, a fim de negociar os significados culturais dando a cada cultura seu direito próprio, o que contribui para o desenvolvimento da identidade. Esse modo de compreensão cultural o coloca numa posição acima da sua cultura e da cultura estrangeira, mas deve ficar claro que isso não significa uma negligência cosmopolita de sua própria cultura. Ele apenas torna-se capaz de operacionalizar duas culturas ou mais.

Destacamos, portanto, que no nível intercultural, os alunos percebem diferenças de comportamento e atitudes entre as culturas com as quais são confrontados e são capazes de explicar essas diferenças, pelo menos até certo ponto, mas uma estratégia de resolução de problemas por mediação e negociação ainda não existe. Se os alunos tiverem êxito na resolução das tarefas com que se defrontam, a sua solução dependerá, nesse contexto, da boa sorte, da tentativa e do erro, ou da empatia e boa vontade da sua parte e dos participantes, enquanto, no nível transcultural, a resolução dos problemas a partir de negociação acontece de modo consciente.

Nesse sentido, Meyer (1991) destaca que os princípios que regem a atividade transcultural são:

- Ser tolerante em relação a visões de mundo e concepções desviantes;
- Ser cooperativo em relação à solução de mal-entendidos;
- Ser universalista.

Assim, entendemos que a capacidade de usar língua e cultura em diferentes contextos pode ser traduzida como a capacidade transcultural de um aprendiz. De acordo com os princípios estabelecidos por Meyer (1991), ao transitar nesses contextos, o aprendiz deve estar apto a aceitar as diferenças culturais e até mesmo visões conflitantes de mundo, adotar uma posição solidária em relação ao outro, a fim de resolver possíveis mal entendidos e, por fim, não ser taxativo com relação à cultura do outro para evitar possíveis estereotipações.

Tal perspectiva de estereotipações é crucial para a reconstrução de identidades, bem como faz parte do contato entre culturas, e por isso, cabe esclarecer melhor esse conceito. Estereótipo é definido por Brown (2007) como o processo pelo qual os membros de um grupo são categorizados com as mesmas características atribuídas ao grupo como um todo, de uma maneira generalizada e por vezes exagerada, carregando consigo posições ideológicas. A interação com outras culturas nos faz repensar alguns hábitos e comportamentos, ao passo que as imagens que temos dos outros passam por categorias (histórias e relações sociais) a que estamos vinculados, assim como, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo também é determinada pela sua participação em um ou mais grupos.

As mesmas características descritas por Meyer (1991) são recuperadas por Risager (1998), posteriormente, como aspectos da abordagem transcultural, a qual é embasada pela vida individual ou em grupo em contextos caracterizados por uma complexidade cultural e linguística, que envolvem situações em que a língua alvo é usada, mas de tal maneira que os aprendizes se tornam conscientes de que outras línguas também podem ser usadas. A

abordagem transcultural enfatiza, portanto, a importância das relações sociais em contextos locais, regionais, nacionais ou internacionais.

Segundo Salomão (2012):

A abordagem transcultural tem como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens (SALOMÃO, 2012, p. 98).

Desse modo, a autora chama atenção para o diálogo entre culturas que entram em contato umas com as outras a partir de processos advindos da globalização. Esse contato é caracterizado pela transposição da barreira cultural, fazendo com que diferentes culturas entrem em interação. Na sala de aula de PLE, os alunos provenientes de diversos países e culturas se encontram com o mesmo objetivo: aprender português. Desse modo, o diálogo cultural constitui-se como parte do processo de aprendizagem.

Outros aspectos importantes que devem ser levados em conta, quando se trata de transculturalidade, são os fatores de poder e desigualdade, que irão estabelecer essas relações sociais e que, algumas vezes, são responsáveis pela cristalização de estereótipos. As diferenças culturais são responsáveis por falhas na comunicação, em alguns casos, essas falhas podem ser resolvidas na tentativa de entender a cultura do outro. No entanto, em outros casos, o grupo mais poderoso pode tentar impor sua cultura ao grupo menos poderoso.

Nesse sentido, Doff (2009) explica que a dimensão transcultural na sala de aula de línguas pode ser enfatizada por uma abordagem que destaque a cultura da língua, em vez de tratar de características específicas da cultura e que, ao mesmo tempo, investigue criticamente os papéis de estereótipos nas interações entre os membros de diferentes culturas. Para a autora, essa dimensão transcultural é vista como mudança de perspectiva e não como mudança conceitual profunda, podendo, assim, ser reforçada pela escolha de temas, textos e outros materiais na sala de aula.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do professor em sala de aula. Ele é responsável pela escolha de materiais e quando está lidando com uma classe caracterizada pela heterogeneidade, é necessário adotar uma postura culturalmente neutra, no sentido de não propagar estereótipos ou acentuar relações de poder, mas, ao mesmo tempo, se posicionar criticamente nas discussões e na escolha dos materiais para a aula.

Quando discutimos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem de línguas, atentamos para a capacidade de tomada de decisões (geralmente espontâneas) dos alunos num

quadro de posições ou atitudes estabelecidas pelo professor. Nesse sentido, torna-se necessária a observação do desenvolvimento de competências no processo de aprendizagem.

Segundo Jacob, Juan-Garau e Prieto-Arranz (2013), o centro da competência transcultural fundamenta-se na metodologia da troca de papéis, ou seja, um aprendiz se coloca no lugar do outro. Isso se dá por meio de fatores decisivos como motivação, afetividade, atitudes em relação à comunidade da L2, ansiedade relacionada à língua estrangeira e traços de personalidade individual, por exemplo, autoconfiança.

Kramersch (2012) considera que a competência transcultural descreve os professores de línguas como professores de significados, ou seja, os professores são responsáveis por auxiliarem na construção de significados sociais, culturais, históricos e estéticos quando em contato com outras línguas.

De acordo com a autora, a competência transcultural não oferece aos estudantes de línguas a perspectiva de cruzar espaços em um território estrangeiro exótico; ao contrário, ela revela um olhar aberto para um horizonte de emaranhados, rupturas, ilusões e desilusões associadas com a própria língua. Além disso, ela representa uma consciência do valor simbólico da língua e uma complacência e habilidade de se empenhar na difícil tarefa de tradução cultural.

O desenvolvimento da competência transcultural requer um ambiente seguro emocionalmente, além de consciência política e sensibilidade social. Ela exemplifica com o caso dos alemães diante das duas guerras mundiais. Atualmente a maioria deles é pacifista, ama sua pátria e têm orgulho de sua cultura, mas ao mesmo tempo aceita o fato de que sua nação também causou prejuízo a outras. Isso, portanto, é desenvolver competência transcultural.

A Associação de Línguas Modernas da América (*Modern Language Association of America - MLA*) é a principal associação profissional nos Estados Unidos para estudiosos de língua e literatura, e seu principal objetivo visa fortalecer o estudo e o ensino destes últimos. Em 2007, a associação elaborou um relatório sobre o ensino de línguas estrangeiras nos níveis universitários, que tenta harmonizar as concepções interculturais em um novo conceito de competência transcultural. Defende-se a substituição da competência intercultural por uma "competência translinguística e transcultural que atribui valor à capacidade linguística multilíngue de operar entre línguas" (MLA, p. 237).

Tal frase constitui um afastamento radical dos objetivos tradicionais da educação de línguas estrangeiras que foram, por muitos anos, a aproximação da norma de falante nativo monolíngue, representada por uma gramática, vocabulário e pronúncia padrão. O objetivo é,

em vez disso, desenvolver falantes multilíngues, a partir de uma pedagogia intercultural que transcenda a dualidade L1-L2 e explore a interface entre múltiplas linguagens, subjetividades e historicidades.

Diante dessas novas perspectivas, aponta-se para o desenvolvimento de uma competência que atribua ao aprendiz de línguas um sentimento de pertença a uma comunidade internacional e, portanto, de uma identidade concebida no contexto da internacionalidade. A competência transcultural pode ser entendida como um estado de consciência em que o aluno é capaz de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo através das lentes de outra língua e outra cultura, sem julgamento do que é certo ou errado, do que é bom ou ruim. É compreender o outro, junto com suas crenças, história e ideologia, sem menosprezar sua cultura e reconhecê-lo como parte de um contexto sociocultural global e internacional, bem como transformar-se a si mesmo e a sua própria formação cultural, no sentido de entender sua participação na sociedade.

A fim de inspirar essa identidade, as pessoas precisam estar providas de habilidades específicas de socialização e ter grande interesse e compreensão de questões globais.

Os professores de línguas, que já experienciaram esses conflitos e, algumas vezes, participaram de incompatíveis visões de mundo expressas na língua que não a sua, talvez estejam na melhor posição para ajudar os estudantes a lidar com conflitos similares nesse estágio crucial de desenvolvimento pessoal.

A orientação pedagógica, a abordagem e a metodologia utilizadas nos cursos de PLE são aspectos significativos, posto que as necessidades dos estrangeiros em situação de imersão diferem das necessidades dos demais estudantes que aprendem PLE em seus países de origem.

Visto que existe uma busca pela integração social dos alunos na sociedade em que se encontram imersos, discutiremos, na parte que segue, como se desenvolvem as relações identitárias do sujeito ao se deparar com o que é “estranho” para si, relacionando essas teorias com a inter-transculturalidade no ensino de línguas.

1.3. IDENTIDADES EM CONFLITO

Apoiados no princípio do permanente estado de fluxo em que se encontram as sociedades contemporâneas, (re)constituindo-se por inúmeros processos de trocas, articula-se a esse assunto a dimensão ideológica dos modos de pensar a questão das identidades, sobretudo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

1.3.1. A questão da identidade

As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas (BAUMAN, 2005, p. 34).

A globalização já foi muitas vezes mencionada neste trabalho, deixando clara a interligação entre pessoas das mais variadas etnias, línguas, histórias, tradições e culturas, fenômeno denominado por alguns como transnacionalização e por outros de transculturalização. Os dois conceitos podem ser capazes de definir esses entrelaçamentos globais, mas, para entender melhor o processo de ensinar e aprender línguas que também envolve essa interação, é necessário entender a noção de sujeito problematizado no atual contexto globalizado. Nesse sentido, almejamos compreender a questão da identidade nos processos de relações culturais e no domínio da linguagem.

Conforme Rajagopalan (1998), a noção de identidade está ligada a interesses e está imbuída de ideologias. A identidade, seja ela linguística ou cultural, forma-se a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. Por isso, a construção ou reconstrução de identidades é um processo basicamente ideológico, que envolve influência de diversos discursos dominantes, os quais confrontam e limitam o senso das pessoas.

Para o autor, “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71). Nessa direção, entendemos que a identidade se estabelece no contato com o outro, nas relações transculturais, na experiência com outra língua e com outra cultura.

A questão da identidade admite três concepções para Hall (2006): a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira refere-se à identidade do eu como indivíduo unificado, centrado nas capacidades da razão. A segunda coloca o sujeito entre o mundo interior e exterior, ou seja, a identidade será formada na interação do eu com a sociedade, sendo mediada por valores, sentidos e símbolos, o que ele

denomina cultura. A terceira e última constitui-se como uma identidade móvel, que se transforma conforme somos interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam.

A identidade do sujeito do Iluminismo seria aquela transmitida de geração para geração, única e individual. A identidade do sujeito sociológico, construída na interação do eu com a sociedade, preenche o lugar entre o interior e o exterior, aquela do mundo pessoal (individual) com o mundo público, teoria que dialoga com as ideias de Rajagopalan (2009), de que a identidade se estabelece no contato com o outro, isto é, com a sociedade, constitui-se como a identidade do sujeito moderno.

Já a identidade do sujeito pós-moderno é fragmentada, ou seja, o antigo sujeito unívoco está se pulverizando de várias identidades, isto é, ele assume diferentes identidades em diferentes momentos, como explica Woodward (2012).

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (WOODWARD, 2012, p. 31).

Segundo a autora, as identidades podem ser produzidas pela narrativa da mídia e da publicidade, em circunstâncias econômicas e sociais, posicionando o sujeito e oferecendo novas formas de identidade que posteriormente podem se transformar. Desse modo, apesar de nos vermos como a “mesma pessoa”, de acordo com o senso comum, nós nos posicionamos de maneiras diferentes nos variados momentos e lugares, correspondendo aos diferentes papéis sociais que estamos exercendo.

Hall (2006) também aponta para o fato de que os elementos culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão se fragmentando de modo a influenciar as identidades pessoais e o modo como esses sujeitos vão se comportar em sociedade. Segundo o sociólogo, quanto mais nós somos interpelados pela mídia, mercado global, por viagens internacionais, pelos sistemas de comunicação, mais identidades se tornam desvinculadas de tempos, histórias, tradições e lugares, e parecem ser mais fluidas e cada vez mais híbridas.

De acordo com o autor, existe uma multiplicidade de identidades que nos circundam e essas identidades nunca estão prontas ou acabadas. Ao contrário, elas estão em constante estado de mudança.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu (HALL, 2006, p. 13).

Em vista disso, muitos autores concordam com o fato de que as identidades são fluidas e estão em constante transformação. Rajagopalan (2009, p. 71) também propõe que não há mais identidades que se apresentem completas. Elas estão em ebulição, são constantemente construídas, sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. O autor argumenta que o mundo moderno é marcado pelo desaparecimento de fronteiras culturais e, conseqüentemente, as identidades são constantemente reconstruídas nas relações com os outros. Assim, percebemos o caráter temporal que as identidades estão assumindo. Além disso, elas podem ser contraditórias ou não resolvidas, como resultado das constantes mudanças estruturais e institucionais.

Nesse sentido, notamos que Rajagopalan (2009), Hall (2006) e Woodward (2012) convergem em relação à ideia de instabilidade de identidades, enfatizando seu caráter dinâmico. Assim como defende Bauman (2004), citado na epígrafe, as identidades ganharam livre curso e cabe a cada um de nós capturá-las, usando nossos próprios recursos e ferramentas, ou seja, adaptando-as aos diferentes contextos e situações que vivemos.

No contexto globalizado, as pessoas tornam-se cada vez mais multilíngues, o que também tem impacto sobre as identidades, já que a língua é fator constituinte de identidade, o que será discutido no item seguinte.

1.3.2. Língua e Identidade

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Todo conhecimento em Linguística produzido no século XX teve início em uma obra em comum, o Curso de Linguística Geral, surgida em 1916. De forma não incomum,

iniciamos a discussão sobre identidade linguística recuperando Saussure e suas contribuições sobre língua. Ao articular língua e sociedade, Saussure nos coloca diante da complexidade envolvida nesses dois elementos.

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 1986, p. 21)

O linguista constrói sua argumentação defendendo que “a língua é um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 1986, p. 17). A língua é definida como parte social da linguagem e não individual, no sentido de que ela não pode ser aplicada apenas por uma pessoa. Ele concebe, portanto, a língua como um fato social, produto da coletividade, e o sistema gramático-virtual que existe em cada cérebro é como se fosse a essência da língua que os sujeitos vão usando e internalizando, uns em relação aos outros.

As ideias de Saussure foram muito criticadas por não considerarem o indivíduo, ou seja, o eu constituído de forma única, pessoal e subjetiva. Afinal, não há como negar que uma sociedade é composta por milhares de indivíduos. Nota-se a insatisfação de Bakhtin e Voloshinov (2006) ao postularem que a condição social é algo natural para o falante de uma língua. No entanto, essa naturalidade nem sempre é verdadeira visto que somos atravessados por diversas ideologias.

Apesar das críticas à linguística saussureana, enfatizamos que não podemos usufruir muito de um estudo da identidade de um indivíduo isolado de seu contexto social e de sua situação. Desse modo, como o foco desta pesquisa é certo tipo de contexto, o contexto de imersão, é sob o princípio de “totalidade” que desenvolvemos esta pesquisa e nos apropriamos das ideias de Saussure.

Essa discussão linguística pode nos servir de roteiro para a questão da identidade, tanto no caso da identidade de uma língua, quanto no caso da identidade do falante de uma língua.

Segundo Charaudeau (2009), a língua é ponto central de uma identidade, já que, por meio dela, os indivíduos se reconhecem e se veem pertencentes a uma mesma comunidade. A língua, portanto, é uma maneira de garantir coesão social de uma comunidade, assim como,

cria-se um sentimento de pertencimento a um grupo, fazendo com que a identidade seja moldada historicamente (CHARAUDEAU, 2009).

A título de ilustração, podemos tomar como exemplo o caso da Itália unificada pela língua italiana. Até a segunda metade do século XIX, a Itália era conhecida por ser dividida em vários reinos com diferentes dialetos incompreensíveis entre si. Após a unificação política, foi necessário unificar a população italiana em um só dialeto. O dialeto especificamente de Florença foi escolhido pela importância histórica da região toscana. Dessa forma, surgiu a língua italiana.

O caso do Brasil não foi muito diferente. Os colonizadores portugueses, principalmente os jesuítas, difundiram o idioma no Brasil. O português foi se juntando ao Tupi, em especial o Tupinambá, um dos dialetos Tupi. Os índios aculturados ensinaram o dialeto aos europeus que, mais tarde, passaram a se comunicar nessa "língua geral". Em 1694, a língua geral reinava na então colônia portuguesa, com características de língua literária, pois os missionários traduziam peças sacras, orações e hinos na catequese. Com a chegada dos escravos trazidos da África e de novos colonizadores, a Corte Portuguesa quis garantir uma maior presença política. Uma das primeiras medidas que adotou foi a proibição da língua geral e obrigou o ensino da Língua Portuguesa aos índios. Dessa forma, instituiu-se definitivamente o idioma do Brasil.

Nos dois casos observamos como a língua é fator extremo de importância política e social, sendo utilizada como recurso para unificação e afirmação de poder e de identidade. Foi com a língua italiana que se formou a identidade italiana, o italiano padrão é considerado a língua da escolaridade e da população bem-educada. No entanto, os dialetos ainda são usados em algumas regiões para se comunicar com a família, mantendo a identidade de seus ancestrais.

Já o Tupi foi completamente extinto. Por outro lado, a língua portuguesa ganhou uma identidade brasileira, à medida que foi incorporando palavras indígenas e de origem dos fluxos imigratórios. Além disso, o nacionalismo que caracteriza o movimento romântico, influenciado pela independência do Brasil, no século XIX, intensificou a criação de uma literatura originalmente nacional expressa na variedade brasileira da língua portuguesa, rompendo com os modelos tradicionais portugueses e consagrando a norma brasileira, o que contribuiu para a identidade nacional brasileira.

A língua, portanto, é uma maneira de garantir coesão social de uma comunidade, assim como cria um sentimento de pertencimento a um grupo e solidariedade com o passado, fazendo com que nossa identidade seja moldada historicamente (CHARAUDEAU, 2009).

Outro fenômeno observável quando se fala de língua e identidade é o caso das línguas mundiais, como o inglês, idioma utilizado para a comunicação internacional, como se fosse uma língua franca mundial. De acordo com Rajagopalan (1998), o segredo da vitalidade de uma língua como o inglês é sua identidade múltipla e proteiforme.

Para o autor, todas as línguas revelam essa tendência em sua própria constituição, uma tendência para dispersão ilimitada e para a hibridização. Isso acontece porque as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se “contaminam” mutuamente, criando possibilidades novas. Em consequência, essas possibilidades novas induzem uma reconsideração radical da própria noção de identidade (RAJAGOPALAN, 1998, p. 39).

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

A partir das palavras do autor, percebemos o caráter de fluidez das identidades da língua e do indivíduo, relacionado às questões de interesse, como exemplificados com os casos da Itália e Brasil.

Assim, também notamos como as identidades estão investidas de ideologias, como se fossem uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante, como no caso do inglês, considerada língua internacional.

De acordo com Mey (1998), a língua se relaciona com a sociedade e é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de desenvolver o mundo. O autor, assim como Saussure, também reconhece que o contexto social é que torna a língua possível, mas também reconhece que o falante irá usar a língua de acordo com seus desejos pessoais.

Mey (1998) baseia-se na dialética da realidade da sociedade, na qual, observa que assim como somos socialmente construídos também podemos ser individualmente orientados. Desse modo, o indivíduo faz parte de um contexto, mas por outro lado, empenha-se em irromper desse contexto com um comportamento individualizado ou descontextualizado.

As palavras de Mey (1998) podem ser explicadas tomando, mais uma vez, o exemplo da Itália. Os italianos têm seus dialetos, mas eles estão descontextualizados da sociedade como um todo, já que a língua padrão falada por todos é o italiano, ou seja, eu tenho o meu dialeto, mas quem determina seu valor é a sociedade. Dessa forma, compomos o paradoxo da língua individual, que é ao mesmo tempo social, por meio da descontextualização da própria noção de língua.

Mey (1998), assim como Rajagopalan (1998), pauta-se no fluxo de identidades, em vista do intercâmbio internacional de ideias. Segundo ele, as pessoas podem assumir identidades distintas, já que um indivíduo pode ser composto de várias culturas diferentes (sexo, escolaridade, idade, nação, interesses, língua, etc.), sendo todos esses aspectos importantes para a formação de identidade. Em vista disso, notamos que o provincialismo está dando lugar ao internacionalismo com a globalização e a interconexão de ideias.

Considerando, assim, que a identidade linguística se concilia em sociedade e pode se transformar através da internacionalização, a identidade cultural também pode ser descrita de caráter social, à medida que articula questões de origem territorial, condição de gênero e etnia, atividade profissional, etc. Explicitaremos esse conceito bem como seus problemas decorrentes no tópico seguinte.

1.3.3. Cultura e Identidade

Embora não queiramos nos ver como indivíduos dependentes de um grupo, é pelo olhar dos outros que somos marcados e categorizados (CHARAUDEAU, 2009). Recuperando as ideias de Rajagopalan de que uma identidade se forma em oposição a outras identidades em jogo, Woodward (2012) também concorda que a identidade se constrói na diferença com o outro e, ao analisar como as identidades são construídas, a autora sugere que elas são formadas relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é.

Nesse sentido, quando dizemos “eu sou brasileiro”, estamos querendo dizer que “eu não sou chinês”, “não sou argentino”, “não sou italiano”. Portanto, a identidade é construída na relação com o outro e esse outro é alguém que não partilha as mesmas características do grupo, é o “forasteiro”.

Woodward (2012) argumenta que o processo de construção cultural de identidades tem adotado a concepção de diferença anteriormente discutida. A diferença, no entanto, possui duas faces: por um lado, ela pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou “forasteiros”; por outro lado, a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora.

Como dito anteriormente, no contato intercultural, Kramsch e Uryu (2014) defendem que as diferenças culturais são responsáveis por falhas na comunicação. Em alguns casos, essas falhas podem ser resolvidas na tentativa de entender a cultura do outro – como Woodward (2012) menciona, nesse caso, podemos dizer que as diferenças são recebidas como

fontes de diversidades. Em outros casos, as falhas de comunicação são abafadas pelo grupo mais poderoso que se impõe sobre o grupo menos poderoso – a diferença, aqui, é construída negativamente pela marginalização cultural, observada pelo ponto de vista das relações de poder.

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades existentes, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2012, p. 19). Cada cultura tem suas próprias formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo e construir significados. A classificação e produção de significados se estendem a todos os aspectos da vida cotidiana, o que cria uma identidade cultural.

Há um consenso entre os membros de determinada sociedade sobre como classificar e significar as coisas, a fim de manter uma ordem social. Esses sistemas partilhados são o que se entende por cultura. Em vista disso, é determinado um contexto que por sua vez determina a identidade desses grupos.

Nesse sentido, Charaudeau (2009) esclarece que nossas vestimentas, nossa maquiagem, nosso penteado, nossa linguagem, nosso andar, nosso sexo e idade, tudo isso atesta nosso pertencimento a uma categoria de indivíduos, o que permite aos outros classificarem-nos em certa categoria.

Soma-se a isso o fato de que os julgamentos que fazemos sobre o mundo e as opiniões que acreditamos ser individuais se mesclam às do grupo, tornando-se mais globais. Mais uma vez, nos deparamos com a hibridização, que é o resultado da combinação complexa de cultura e história, tendência muito forte nas sociedades modernas.

De acordo com Silva (2012), o hibridismo está associado aos movimentos demográficos que permeiam o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras, colonização e até mesmo destruição. Esses acontecimentos confundem a pureza e insolubilidade das identidades dos grupos, formando uma nova identidade que não é mais nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.

A diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização colocou os negros africanos em contato com culturas diferentes, favorecendo processos de miscigenação e, conseqüentemente, processos de hibridização. Do mesmo modo, movimentos migratórios em geral deslocam grandes contingentes populacionais das antigas colônias para as antigas metrópoles, favorecendo processos que afetam tanto as identidades subordinadas quanto as

hegemônicas (SILVA, 2012, p. 88). Por fim, as viagens também possuem um caráter móvel de identidade, o que será discutido em nosso corpus.

Segundo Silva (2012), a viagem obriga quem viaja a sentir-se estrangeiro, ainda que temporariamente. A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa”, que na perspectiva da teoria cultural caracteriza toda identidade cultural. Viajando é que podemos experimentar as delícias e as inseguranças da instabilidade da identidade.

Conforme Hall (2012), a questão da identidade cultural assume a posição de um “eu coletivo” que se esconde em muitos outros “eus”, mais superficiais ou artificialmente impostos, que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum. Por conseguinte, essa concepção converge com as ideias de Silva (2012), aceitando que as identidades não são unificadas. Elas estão cada vez mais fragmentadas e são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas, posições que podem cruzar ou ser antagônicos.

O cruzamento de fronteiras nos coloca diante da situação de cruzamento de “limites” entre os territórios das diferentes identidades, fato que nos leva a possíveis questionamentos, estranhamentos ou identificação e até mesmo assimilação de hábitos que não nos eram comuns. Essas práticas são responsáveis pela hibridização de identidades.

De acordo com Kramsch (1998, p.67), o que nós percebemos sobre a cultura e a língua de determinada pessoa é produto do que nós fomos condicionados a ver a partir da própria cultura. Assim, o modelo estereotípico já está construído ao redor de nós próprios. A autora ressalta ainda, que a identidade de um grupo não é um fato natural, mas uma percepção cultural, e que essa identidade é uma questão de foco e de difusão de noções étnicas, raciais, nacionais e estereotípicas. Nas palavras de Kramsch (1998, p. 72):

Quando se fala da identidade cultural, então, temos que distinguir entre a gama limitada de categorias utilizadas pelas sociedades para classificar as suas populações, e as identidades que os indivíduos atribuem a si mesmos em várias circunstâncias e na presença de vários interlocutores. Enquanto o primeiro está baseado em representações simplificadas e muitas vezes bastante estereotipadas, o segundo pode variar de acordo com o contexto social.

A atribuição da identidade cultural é entendida como sensível à percepção e aceitação de um indivíduo pelos outros, mas também é sensível à percepção que os outros têm de si mesmos, e à distribuição de papéis e direitos legítimos que ambas as partes possuem na comunidade do discurso.

Desse modo, considera-se que as representações estereotípicas possuem uma força muito grande (e também comum) na elaboração de percepções generalizadas sobre a cultura do outro, fazendo com que retratemos outras culturas de forma simplificada, salientando diferenças culturais de forma exagerada, o que proporciona interpretações da realidade percebida por nós em comparação com nossos próprios padrões culturais, gerando traços estereotípicos.

Consonante com as ideias de Kramsch (1998), de que a identidade cultural é algo que os indivíduos atribuem a si mesmos, Charaudeau (2009) expõe que se trata de uma busca de si mesmo, em nome da autenticidade, ou seja, alcançar sua identidade seria alcançar a autenticidade do seu ser.

O linguista defende que a identidade cultural é algo que viria dos tempos primórdios e que seria preciso reencontrá-la, como se fosse uma espécie de “paraíso perdido” a ser reconquistado. Assim como acontecem os processos de hibridização que colocam em cheque identidades anteriormente “fixas”, também existem processos de recuperação de identidades.

A partir disso, acontecem movimentos de reaver esse paraíso perdido, como um território (a Córsega), como uma língua (o catalão ou o basco), como o ressurgimento de costumes antigos (o tribalismo na África ou na Índia), como uma etnia que tinha se misturado e que é preciso purificar (na Sérvia ou no País Basco), ou como releitura de valores religiosos (os integristas) (CHARAUDEAU, 2009).

Esses movimentos trazem de volta a memória de um passado, uma origem que deseja ser resgatada e vivida novamente. O retorno a essas origens por parte dos indivíduos ou dos grupos sociais é uma maneira de recuperar sua identidade cultural e de se auto afirmar diante dela.

Em vista disso, Hall (2006) nos explica que a lealdade e a identificação eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, sendo transferidas gradualmente à cultura nacional. Desse modo, as diferenças regionais e étnicas foram subordinadas à política de cada estado, e assim, se tornou uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas.

As identidades culturais, na visão de Hall (2006), são aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Assim como Charaudeau (2009) menciona a identidade cultural como “paraíso perdido”, Hall (2006) descreve que as identidades são colocadas entre passado e futuro e as culturas nacionais são tentadas a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era grande, tentando restaurar identidades passadas.

As memórias do passado são resgatadas, a fim da perpetuação da herança e ao impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. Ele equipara identidade nacional à identidade cultural.

Ao dissertar sobre identidade cultural nacional, Hall (2006) não deixa de apontar para o problema de unificação que perpassa a noção de nação, afirmando que não existe qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, *híbridos culturais*, como descrito por Silva (2012).

Nesse sentido, Hall (2006) retrata o processo de globalização como o responsável pelo deslocamento das identidades nacionais culturais na modernidade, o que produz novas especificações culturais. Conseqüentemente, tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação. As viagens descritas por Silva (2012) também podem ser entendidas como uma consequência do processo de globalização.

Sabendo, portanto, que identidade, diferença e hibridização estão estreitamente ligadas, e que identidade cultural é algo socialmente atribuído, não é difícil fazer uma conexão entre as questões de identidade e as implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas. É isso que trataremos no próximo tópico sobre as transições de identidades na aprendizagem de línguas.

1.3.4. As (re)construções de identidades na aprendizagem de línguas

Para entender as (re)construções de identidades na aprendizagem de línguas, é necessário entender primeiro a noção de sujeito que adotamos nessa pesquisa.

[...] o sujeito é cindido, clivado, heterogêneo, perpassando pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal (CORACINI, 2003, p. 148).

Tomando como base a citação de Coracini (2003), o sujeito é composto e atravessado por diversos discursos, até mesmo discursos de seu próprio inconsciente, os quais podem irromper em contato com outros sujeitos ou outros discursos.

Lacan (1981) define o inconsciente como o Outro, que seria estruturado como a linguagem, isto é, nosso inconsciente funciona como uma língua interdita pela ação social. Desse modo, na visão de Coracini (2003), o inconsciente seria essa zona heterogênea,

habitada pelos desejos de totalidade do sujeito, recalcados pelas angústias e buscas constantes de resolução que se acham sempre adiadas.

Para tanto, destacamos que esses desejos não podem ser entendidos como intenções de fala. Nessa perspectiva Serrani-Infante (1998) esclarece que a subjetividade, considerada nessa dimensão dos desejos, se situa no espaço de liberdade que o sujeito, afetado pelo pré-construído, teria para se reconstruir.

Transferindo essas teorias para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, como fez Coracini (2003), temos a seguinte problematização:

A língua materna é justamente aquela que abafa esses desejos, constituindo, em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de autocontrolar e controlar o outro (interlocutor), já que se percebe capaz de controlar os efeitos de sentido do seu dizer, a ilusão de identidade definida como igual a si [...] (CORACINI, 2003, p. 148).

Explorando essas considerações, a língua materna, portanto, seria o lugar da interdição, acumulando a história do sujeito e suas ideologias. A língua estrangeira seria o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper livremente, ainda não moldados pelos interditos.

A árdua tentativa de dizer algo na língua estrangeira que expresse realmente o que sentimos, muitas vezes, o que acontece quando queremos expressar afetividade ou emoção, pode ser explicada por essas teorias. É difícil expressar, numa língua estrangeira, sentimentos que conhecemos o valor cultural veiculado pelos vocábulos da língua materna, como é o caso da palavra *saudade*, em português, ou da palavra *heimat* em alemão, que engloba desde os quitutes maternos até as sepulturas dos ancestrais (MEY, 1998, p. 70).

Nessa mesma direção, segundo Coracini (2003), os casos em que aprender uma língua desempenha forte atração, podem ser explicados pelo desejo do outro, desse outro que nos constitui e busca a completude, bem como, o medo do “estranho” ou da língua estrangeira podem bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro.

Sobre isso, Serrani-Infanti (1998) argumenta que o encontro com outras línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. Segundo a autora, nos casos de contexto de imersão – seja por experiências migratórias, seja por experiências mais curtas de períodos de vida em um país estrangeiro – está mais evidente esse questionamento identitário. Um dos fatores básicos para isso seria, portanto, o fato do sujeito não estar preparado para a experiência do próprio estranhamento.

Apesar de a mídia oferecer uma ideia geral ao aprendiz sobre o que ele poderá encontrar numa experiência de intercâmbio num país estrangeiro, é praticamente inevitável que ocorram momentos de surpresa e estranhamento diante da realidade vivida, já que esses sujeitos encontram-se sedimentados em sua língua materna. Porém, momentos como esses são de extrema importância para a (re)construção da identidade do aprendiz, possibilitando que ele acumule mais uma camada (e talvez muitas mais) de “sedimento” na instância do saber, o que, possivelmente irá modificar esses sujeitos.

Outra questão que merece destaque é a dimensão afetiva envolvida na aprendizagem de uma segunda língua. Sobre isso, Revuz (1998) postula que a carga ideológica trazida junto com a língua estrangeira coloca o aprendiz em conflito constante com a ideologia de sua língua materna, já que as línguas são objetos de investimentos frequentemente passionais.

Nesse sentido, a autora postula que toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua. Esses confrontos, portanto, nos mostram que a inscrição do sujeito na língua do outro não é um processo automático, mas demanda ressignificações e combinações intermediadas pela língua materna.

De acordo com Serrani (1997), estar inscrito numa língua significa desenvolver a aquisição (ou aprendizagem) bem sucedida de uma segunda língua, de modo que o sujeito é capaz de “se dizer” na e pela língua do outro. Para Coracini (2003), inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção da outra língua, de modo a *ser falado por ela*. Entendemos, portanto, que ambas as concepções complementam-se na medida em que evocam a questão de compreensão do sujeito inserido na língua do outro, como se o próprio sujeito entendesse isso e se (re)construísse discursivamente a partir disso.

De acordo com Coracini (2003):

[...] a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem (CORACINI, 2003, p. 151).

Esse trecho dialoga com as ideias de Rajagopalan, Hall, Woodward e Bauman de que as identidades estão em constante processo de reconstrução e a linguagem, sendo heterogênea, também tem participação nesse processo. Além disso, também se relaciona com a teoria de

Revuz (1998) de que a língua estrangeira confronta o aprendiz com outro recorte do real. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível que é vivida pelos aprendizes.

Não podemos esquecer que as identidades em movimentação na língua estrangeira são filtradas pelas regularidades da língua materna, isto é, as escolhas feitas pelos alunos são determinadas ou condicionadas por fatores históricos e sócio-políticos mais amplos. Recuperando Rajagopalan (2009), a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo, e nesse jogo, segundo Coracini (2003) há sempre uma identidade dominante, que geralmente é aquela exercida pela primeira língua.

A autora também chama atenção para a importância de compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes e, conseqüentemente, irá provocar novas identificações, assim como novos confrontos e questionamentos, ocasionando outras identidades, mas sem que ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Desse modo, Coracini (2003) destaca que a aprendizagem de línguas envolve a consciência metalinguística da gramática, mas também depende de fatores psicológicos e da relação do falante com as pessoas e a cultura da língua do outro.

Nessa direção, Norton e Toohey (2002) apontam que a aprendizagem de línguas envolve a identidade dos alunos, já que a língua não é apenas um sistema linguístico, mas uma complexa prática social na qual o valor e o significado atribuídos para um discurso são determinados, em parte, pelo valor e significado atribuídos ao falante.

Partindo dessa premissa, observa-se que os alunos não aprendem apenas um sistema de signos linguísticos, mas uma gama de práticas socioculturais, as quais se relacionam com a identidade dos próprios alunos. Mas não são somente os alunos que reconstruem suas identidades à luz da compreensão da cultura e da língua alvo, os professores também reconstituem-se como ser docente. No processo de ensinar língua estrangeira, especificamente PLE, Rocha (2016) afirma que há presença da reflexão linguística, na qual se entende língua em sua composição pragmática, semântica, lexical, sintática e cultural, portanto associando aspectos estritamente linguísticos aos mais culturais. Além disso, verifica-se a postura de consciência docente, que leva o professor a desenvolver uma reflexão investigativa e reconstitutiva sobre ser docente, além de ter que construir conjuntamente com o aluno estrangeiro o “caminho” educativo, refletindo o percurso de deslocamento identitário.

Tendo em vista o referencial teórico explicitado, consideramos que durante o processo de aprendizagem, os alunos de língua estrangeira irão se defrontar com aspectos culturais, inter e transculturais, capazes de fazer alguns desejos, acobertados pelas interdições da língua

materna, irromperem no contato com a língua estrangeira. Esse processo, portanto, seria responsável por (re)moldar a identidade do sujeito, destacando que essa identidade vai se transformando na medida em que se amplia o conhecimento e experiências da e na cultura da língua alvo.

Os professores desses alunos também poderão se confrontar com aspectos da língua e da cultura antes não pensados como falantes da própria língua ensina, adquirindo outro olhar cultural e linguístico. Essa consciência pode ser decisiva para sua formação como docente.

A questão da identidade é um fator que pretendemos aprofundar nesta pesquisa, especificamente no contexto de ensino-aprendizagem de PLE, durante a estadia de alunos estrangeiros no Brasil. Encerramos, assim, o percurso teórico e apresentamos a seguir a abordagem metodológica utilizada para a consecução desta pesquisa, sua natureza, os procedimentos, o contexto de investigação e os participantes.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, o objetivo é fornecer um detalhamento do estudo, da metodologia de pesquisa adotada e dos instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos de análise. Para tanto, organizamos este capítulo em três blocos principais: no primeiro, explanaremos de forma breve a natureza da pesquisa no que concerne às características da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. No segundo, apresentamos o contexto de investigação e o perfil geral dos participantes da pesquisa. No terceiro e último bloco, descrevemos os instrumentos de coleta de dados para registro, além dos procedimentos adotados para sua análise.

2.1. Natureza da pesquisa

Como elucidam Moita Lopes (2006), Almeida Filho (2009) e Rajagopalan (2006), a Linguística Aplicada volta-se atualmente a resolver problemas que têm relação com o uso da língua no mundo real. Ampliando seu campo de atuação, ela permitiu aos linguistas aplicados buscar novas ideias e recursos em diversas outras ciências de contato, como a psicologia, sociologia, pedagogia, estatística, antropologia, etc., já que o cenário de aprendizagem real depende de variáveis também de natureza distinta (afetivas, físicas, sócio cognitivas, etc.).

A interdisciplinaridade da LA teve início na década de 80, como aponta Almeida Filho (2009). Delineia-se o problema e, dependendo dos seus contornos, determinam-se as ciências de contato apropriadas para estabelecer propostas de soluções. Desse modo, alguns estudos colocam o pesquisador na cena investigada, em contato real com os participantes de pesquisa, fato que instaurou a pesquisa qualitativa.

Para o autor, o paradigma qualitativo tem se fortalecido no campo da LA, devido à imprevisibilidade das reações humanas e à interferência do pesquisador na interpretação do fato observado. Essas características denotam o aspecto interacional e interpretativo da pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os dados recolhidos em uma pesquisa são designados qualitativos, quando ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, locais, conversas, no contato aprofundado com os indivíduos. As questões são investigadas em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

De acordo com os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características primordiais: 1) tem como fonte de coleta de dados, o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal; 2) é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números; 3) o processo é mais importante que o produto; 4) os dados são analisados de forma indutiva e 5) o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem, ou seja, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas.

A partir das características referidas, nota-se como a pesquisa qualitativa é rica em detalhes significativos, constitui-se de fases complementares que vão sendo determinadas de acordo com a necessidade do pesquisador como se fosse uma ação de cultivar o objeto de estudo. Desse modo, a presente pesquisa aninha-se na área de investigação qualitativa, dado o propósito de entender a complexidade da realidade de aprendizagem de PLE em contexto de imersão, constituída por sujeitos e suas subjetividades.

Os registros advindos desses aprendizes, bem como o posicionamento dos professores de PLE diante de classes heterogêneas são analisados pela perspectiva interpretativista, a qual é descrita por Schwandt (2006) da seguinte maneira.

As epistemologias interpretativistas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêutica, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido, para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica (SCHWANDT, 2006, p. 109).

Em vista disso, observamos os discursos dos sujeitos e analisamos os dados obtidos de forma interpretativa, levando em consideração mais o processo do que o produto. Por isso, os dados coletados são interpretados segundo o posicionamento político-ideológico da analista.

Segundo Moita Lopes (1994), na perspectiva interpretativista, a realidade é construída pelo indivíduo, isto é, os fatos sociais são vistos como indissociáveis do pesquisador. Desse modo, há um *continuum* na construção de conhecimento, ao passo que o pesquisador é parte integrante desse processo, interpretando fenômenos sociais e atribuindo-lhes significados. Nesse sentido, sujeito e objeto fazem parte de um processo de intersubjetividade, por meio da triangulação das muitas vozes envolvidas na pesquisa.

Destacamos também que, em pesquisas dessa natureza, dificilmente existe neutralidade do sujeito pesquisador, já que qualquer olhar é filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33). Em convergência com a construção contínua de conhecimento, o pesquisador não pode

contemplar a neutralidade, visto que os fatos sociais não se separam de sua figura (MOITA LOPES, 1994).

Desse modo, além da natureza científica qualitativa, a presente pesquisa configura-se sob a perspectiva interpretativista, já que esse modelo metodológico atende mais adequadamente aos nossos propósitos analíticos diante de suas especificidades de investigação concentradas em uma análise de traços e não em uma descrição estatística de informações. Em alguns momentos, apropriamo-nos de recursos comparativos de análise de alguns dados coletados, a fim de realizar a triangulação dos mesmos.

Diante da metodologia empregada, faz-se necessária a descrição do contexto e do cenário de pesquisa, no qual os participantes do estudo estão inseridos. Em consequência disso, retratamos o ambiente de pesquisa a seguir.

2.2. Contexto e cenário de pesquisa

A necessidade de analisarmos o contexto no qual os participantes do estudo estão inseridos é muito importante para o viés social que entrelaça a vida dos participantes. Além disso, é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo, na cidade de Araraquara. Escolhemos esse contexto pelas razões a seguir. Primeiramente, por ele dispor de potenciais participantes de pesquisa com características requeridas para o âmbito da investigação, já que a universidade se configura como um espaço (como o próprio nome já diz) universal, que se estende a tudo e a todos. Desse modo, o ambiente da universidade apresentou-se como ideal diante da presença de estudantes estrangeiros, aprendizes de língua portuguesa.

A segunda razão para a escolha do contexto foi a existência da possibilidade de criação de ambiente de coleta de corpus por meio de curso de PLE oferecido a estudantes estrangeiros na própria universidade. Na medida em que os alunos frequentavam o curso e se relacionavam com os outros alunos e os brasileiros, podemos observar o processo de adaptação no Brasil, propósito da presente pesquisa.

Inicialmente, o curso de PLE foi implementado sob a forma de projeto de extensão, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha com a colaboração da Prof.^a Dr.^a Rosângela Silveira Sanches Gileno, em 2012, para atender a demanda de intercambistas advindos de diversas universidades estrangeiras para a UNESP de Araraquara. Posteriormente, com a implementação do Centro de Línguas (CEL), sob a coordenação da

Prof.^a Dr.^a Sandra Mari Kaneko Marques e da Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfel, o PLE passou a compor o quadro de cursos oferecidos pelo CEL.

O curso oferece aulas presenciais de PLE a estrangeiros falantes de outras línguas que frequentam as quatro unidades da UNESP de Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Odontologia, Instituto de Química (Graduação e Pós-Graduação).

Além das aulas regulares, o projeto propõe promover um programa de atividades sociais e linguísticas fora da sala de aula como festas típicas, visitas a museus, eventos culturais, exposições, etc. O objetivo é integrar o aluno estrangeiro ao contexto social da UNESP e da cidade e região e, ao mesmo tempo, garantir-lhe oportunidades de desenvolver habilidades linguístico-discursivas, pragmáticas, culturais e interculturais.

Os cursos de PLE foram planejados para desenvolver e praticar as habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativas em níveis que vão do básico ao intermediário, mas principalmente, objetiva-se promover efetiva participação dos intercambistas comunicativamente, tanto no nível das aulas da graduação como da pós-graduação e com a comunidade acadêmica em geral.

A inserção dos alunos no meio citadino, regional e brasileiro também se configura como necessidade do curso. Por isso desenvolver uma atitude de reflexão e autonomia frente à diversidade intercultural que se poderá observar em cada grupo de brasileiros, na relação da língua estrangeira com a língua portuguesa falada no Brasil, é um dos preceitos desenvolvidos durante o curso e que tem por embasamento as teorias relacionadas à abordagem intercultural.

Desse modo, o objetivo do curso não se limita à aquisição de conhecimento linguístico, mas visa também conhecer a diversidade histórico-cultural do mundo lusófono/brasileiro.

O projeto se divide em diferentes etapas. Na etapa inicial, os alunos estrangeiros passam por uma avaliação classificatória para determinar o nível de conhecimento prévio (básico, elementar, pré-intermediário ou intermediário). Após o diagnóstico, as turmas são divididas de acordo com os níveis referidos e com a língua de origem dos (por exemplo, alunos falantes de línguas latinas geralmente são colocados no mesmo grupo). Antes do início das aulas é aplicado um questionário de interesses e necessidades para complementação do quadro curricular. Posteriormente, as aulas têm início, sendo realizadas 2 ou 3 vezes por semana com duração de aproximadamente 2 horas. Por fim, os alunos passam por uma avaliação final constituída de uma prova e de um questionário de avaliação do curso. Eles também recebem um certificado e podem dar continuidade no semestre seguinte.

O desenho curricular é desenvolvido a partir de uma variedade de gêneros discursivos, dentre eles a música brasileira, contos, crônica, poemas, propagandas, entre outros, em que se tem como meta o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Conteúdo programático dos cursos de PLE

Noções Gramático-textuais
Pronúncia; formas e valores de artigos, substantivos, adjetivos, pronomes pessoais, demonstrativos, numerais, advérbios, conjugação verbal regular e formas irregulares do indicativo, subjuntivo, imperativo, gerúndio, particípio e infinitivo; introdução das formas de mecanismo de coesão e coerência descritiva, narrativa e argumentativa, etc.
Prática Linguístico-discursivas
Expressão e compreensão de marcas de pessoa, espaço e tempo; expressões de gostos e opiniões; formas ligadas à cortesia; produção oral e escrita de textos; aquisição de vocabulário, etc.
Noções Histórico-regionais
Focalização das cinco regiões do Brasil por meio de expressões musicais que representam a história e a cultura de cada região; audição e compreensão de músicas brasileiras de cada região; apresentação de expressões idiomáticas, etc.
Aspectos Culturais e Interculturais
Aspectos que desenvolvam a reflexão de questões sociais e de uma consciência e visão crítica cultural, através de discussões e compartilhamento de experiências de vida, permitindo que os alunos conheçam e compreendam o modo de vida dos brasileiros.
Interesses e Necessidades de cada grupo
O professor ajuda os alunos em assuntos de interesse e necessidade deles, a fim de facilitar sua adaptação na sociedade brasileira.

Fonte: ROCHA; GILENO, 2015.

As aulas acontecem nas salas de aula da FCL e estão envolvidos no projeto uma equipe de bolsistas (2) e colaboradores (6), além das docentes responsáveis pela coordenação dessa equipe (Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha e Prof.^a Dr.^a Rosangela Silveira Sanches Gileno). Os bolsistas e colaboradores são alunos da graduação e pós-graduação em Letras, que passam por um processo seletivo para fazerem parte do projeto. A eles cabe a tarefa de ministrar as aulas e realizar atividades em PLE para os estrangeiros, além de elaborar conjuntamente com as coordenadoras, relatórios parciais e finais. São realizadas reuniões periódicas para leitura e discussão de textos teóricos sobre ensino-aprendizagem de língua

estrangeira, em especial de PLE, e orientação/supervisão do percurso docente de todos os envolvidos no projeto.

De acordo com os questionários de apreciação do curso aplicado pelos professores aos alunos no final do curso, os resultados têm se mostrado satisfatórios para os alunos e para as diversas áreas acadêmicas. Para os estrangeiros, a aprendizagem reflexiva sobre o uso e funcionamento da Língua Portuguesa utilizada no Brasil, assim como sobre a diversidade cultural brasileira e a relação intercultural com a sua língua e cultura materna pode favorecer a dinâmica e a relação dos mesmos com a realidade nacional e com o povo brasileiro.

Para os alunos de Letras e professores em formação, o projeto fornece formação na área de PLE e experiência docente. Para a universidade, o projeto proporciona a internacionalização e o acolhimento dos alunos estrangeiros. Além disso, muitos projetos de mestrado e doutorado na área de PLE podem ser desenvolvidos, no âmbito do Ensino e Aprendizagem, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada e etc. Por fim, o projeto estende-se à comunidade acadêmica e cidadina de Araraquara, à medida que proporciona maior inserção dos estrangeiros em sua estadia na cidade e no país.

A presente pesquisa, portanto, foi realizada com alunos matriculados no curso de PLE, oferecido pelo CEL junto ao departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Câmpus de Araraquara. Dessa forma, passamos, a seguir a descrição dos participantes da pesquisa.

2.3. Participantes da pesquisa

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a importância da escolha do grupo de participantes da pesquisa qualitativa não está na quantidade de pessoas, mas sim nos significados que esses sujeitos têm a oferecer, em razão dos objetivos do estudo.

Tendo em vista a perspectiva inter-transcultural, explicamos que o único critério para seleção dos sujeitos é a família linguística de suas línguas maternas (línguas neolatinas, línguas anglo-saxônicas e línguas orientais). Portanto, a nacionalidade e a faixa etária não foram medidas de seleção, especialmente porque todo semestre chegam estrangeiros novos na universidade e não há como prever essas variáveis. Sabe-se apenas que os estrangeiros são estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, de diferentes áreas, em intercâmbio no Brasil.

O número de participantes foi estabelecido em relação ao número de estrangeiros que a universidade recebe semestralmente. Adotamos uma média de três participantes por grupo

por ser uma quantidade viável de pessoas. Desse modo, a relação de participantes se estabeleceu da seguinte maneira:

- 3 falantes de línguas neolatinas (Grupo Hispânico);
- 3 falantes de línguas orientais (Grupo Chinês);
- 2 falantes de línguas anglo-saxônicas (Grupo Norte-americano).

No projeto inicial, havia a previsão de contarmos com 3 falantes de línguas anglo-saxônicas, mas devido à imprevisibilidade de estrangeiros que são recebidos de intercâmbio na faculdade, não alcançamos esse número de alunos, sendo ele reduzido para 2, número de pessoas dispostas a participar da pesquisa até o momento em que os dados foram coletados.

Pressupondo que as relações inter-transculturais acontecem de diferentes maneiras em cada um desses grupos, a proposta é observar em que aspectos se dão essas diferenças, quais as aproximações e distanciamentos socioculturais e como serão tecidas as identidades dos sujeitos estrangeiros nessas relações.

Além disso, os professores descritos nos objetivos constituem-se como participantes de pesquisa observados, por meio da aplicação de um questionário para saber como se desenvolve a transposição didática dos elementos inter-transculturais, bem como descobrir suas concepções e perspectivas com relação ao ensino e aprendizagem e, como se dá o resultado dessas aulas no processo de estadia dos alunos no Brasil e na relação desses alunos com os brasileiros, como descrito nos objetivos.

No entanto, destacamos que o foco maior são os alunos estrangeiros, sendo que os professores fazem parte da pesquisa à medida que se observa como os alunos poderão utilizar os conhecimentos tratados na sala de aula em seu dia a dia como sujeitos na sociedade.

O trabalho será constituído e atravessado pelos seguintes instrumentos metodológicos, descritos no tópico a seguir.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

Segundo Abrahão (2006, p. 221), “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Em vista disso, o trabalho será então constituído e atravessado pelos seguintes instrumentos metodológicos: questionários (inicial e final) e entrevistas.

Como este trabalho envolve a coleta de dados provenientes de questionários e de entrevistas com os participantes, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da

faculdade em questão, com número CAEE 60159216.2.0000.5400, tendo recebido aprovação, conforme parecer nº 1.856.353. Em anexo seguem os termos de consentimento submetidos a parecer. Detalhamos nos itens seguintes os instrumentos utilizados para coleta de dados.

2.4.1. Questionários

Formular perguntas e apresentá-las aos participantes de pesquisa é uma das práticas mais utilizadas como instrumento de coleta da pesquisa qualitativa. Nesta pesquisa, foram aplicados um questionário inicial e um final a cada um dos participantes, a fim de investigar, a partir das respostas, a construção e reconstrução das identidades linguístico-culturais dos participantes no processo de experiência com a língua e o com o contexto cultural brasileiro.

Os objetivos dos questionários foram investigar dados sobre as características de cada participante, suas concepções prévias e posteriores à chegada ao Brasil, possíveis influências para aprender português, o motivo da escolha da língua portuguesa, quais as concepções de cultura, proximidades e estranhamentos em relação à língua e à cultura brasileira, possíveis julgamentos e percepções.

O questionário aplicado aos professores teve o objetivo de verificar o referente teórico e metodológico no processo de ensino e aprendizagem de PLE e suas inter-relações no que se refere aos aspectos culturais, inter e transculturais.

Na elaboração dos questionários inicial e final, bem como do questionário dos professores, foram considerados aspectos quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo e à temática das perguntas, o que contribuiu para maior eficácia desse instrumento na coleta de dados.

A seguir, organizamos num quadro aspectos considerados na elaboração das perguntas de ambos os questionários.

Quadro 3 - Metodologia dos questionários

Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas interrogativas diretas: aparecem topicalizadas pelos marcadores de função interrogativa (que, quem, qual, quanto) e suas variantes, e pelos pronomes explicativos (por que, para que, como), empregados na formulação das perguntas. • Listas de múltipla escolha e escala de valores: aparecem em forma de alternativas a serem consideradas pelo respondente.
Tipo	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas abertas: o respondente pode decidir o que dizer e como dizer. Realiza-se a partir de algum marcador do tipo Quem? Qual? O quê? Como? Por que? Etc. • Perguntas fechadas: possíveis respostas são apresentadas na própria pergunta. No entanto, ambos os questionários apresentam uma opção a ser preenchida pelo respondente, caso a resposta não esteja predeterminada.
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas etnográficas estruturais: possibilita verificar aspectos do conhecimento cultural do respondente e de que forma ele organiza seu conhecimento. • Perguntas etnográficas contrastivas: possibilita descobrir as dimensões do significado que o respondente utiliza para distinguir objetos e eventos no seu meio. • Perguntas delicadas: trata de assuntos como etnia, opiniões sobre dilemas éticos e morais.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Fatos: dados concretos sobre o participante, dados biográficos ou envolvendo situações experienciadas, que o levem a recorrer à memória. • Atitudes e crenças: dados referentes a fenômenos subjetivos. • Comportamentos: dados sobre a forma de ação em diferentes momentos (passado, presente e futuro). Pode indicar dados sobre comportamentos futuros com base em outros comportamentos. • Sentimentos: dados sobre reações emocionais frente a fatos, fenômenos, etc. • Padrões de ação: dados sobre padrões éticos relativos ao que deve ser feito. Podem envolver considerações práticas a respeito de ações praticadas. • Razões conscientes sobre crenças, sentimentos, orientações, comportamentos: formuladas com o objetivo de descobrir os porquês, referem-se à dimensão consciente do participante.
Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao tema: perguntas relacionadas ao assunto, informações factuais, solicitação de opiniões diretas. • Perguntas afins: perguntas cujos temas são relacionados entre si.

Fonte: NININ; HAWI; MELLO; DAMIANOVIC, 2005, p. 98-103. Adaptado pela autora.

Os questionários inicial e final, que foram aplicados aos participantes da pesquisa, bem como aquele aplicado aos professores podem ser encontrados em Apêndice.

2.4.2. Entrevistas

A entrevista constitui-se como complemento dos questionários. Os objetivos foram esclarecer aspectos que não ficaram explícitos ou não foram compreendidos pelos participantes durante o preenchimento dos questionários.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas, possibilitando conhecer individualmente os participantes de pesquisa, a fim de observar mais a fundo como acontecem as relações transculturais a partir de histórias pessoais e experiências, procurando identificar semelhanças e divergências entre os grupos.

O modelo de entrevista escolhido pela pesquisadora possui características da entrevista semiestruturada, como está explicado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Metodologia da entrevista

Entrevista semi-estruturada
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistador tem um objetivo que deseja alcançar, mas não utiliza roteiro preestabelecido. • Os temas norteiam a interação. • Possibilita ao pesquisador acesso às relações sociais, flexibilidade necessária para conduzir a entrevista, maior controle sobre a situação de produção. • Recomendada em casos de situações experimentais cujo objetivo é explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas.

Fonte: NININ; HAWI; MELLO; DAMIANOVIC, 2005, p. 97. Adaptado pela autora.

Justificamos o fato de nossa entrevista conter características do modelo citado por haver algumas perguntas orientadoras. No entanto, não se seguiu uma ordem fixa, o que permitiu a emergência de tópicos não previstos, possibilitando maior flexibilidade à agenda de investigação (ABRAHÃO, 2006, p. 223).

O roteiro de entrevista, com as perguntas prévias, encontra-se em Apêndice.

2.5. Procedimentos de análise dos resultados

Segundo Lüdke e André (1986), a interpretação em contexto é essencial para apreensão mais completa do objeto, já que é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Os dados que compõem o estudo são vários, que podem suscitar interpretações divergentes. O pesquisador é responsável por trazer para o estudo essas divergências, revelando também o seu próprio ponto de vista sobre a questão.

Tendo em vista que o corpus foi elaborado a partir da aplicação dos instrumentos metodológicos anteriormente descritos, a análise será decorrente de interpretações dos dados obtidos, a partir da compreensão do contexto pesquisado e descrição dos eventos.

A partir do questionário inicial, verificaremos dados pessoais como idade, sexo e nacionalidade, os motivos da escolha de estudar português no Brasil, as razões que os levaram a estudar português, se eles estudaram português antes de chegar ao Brasil, onde e por quanto tempo, quais aspectos eles julgam importantes ao aprender uma língua. Também analisaremos o que os alunos entendem por cultura, se eles acreditam que conhecer a cultura do Brasil os ajudaria com a aprendizagem de português, quais proximidades e distanciamentos existem entre sua cultura de origem e a cultura do Brasil, e a manifestação de estereótipos, a fim de traçar um perfil desses sujeitos aprendizes.

O questionário final é um meio de analisarmos como aconteceu o processo de experiência na língua portuguesa e na cultura brasileira. Com ele investigaremos se as concepções descritas anteriormente mudaram ou permaneceram as mesmas, se houve choques ou estranhamentos culturais ou assimilações, em que aspectos as aulas de português os ajudaram a se relacionar melhor com os brasileiros e se houve algum estereótipo que foi desconstruído, ou seja, verificaremos as (re)construções de identidades, bem como a apreensão de aspectos inter-transculturais de acordo com a interpretação desses dados relacionando-os ao referencial teórico.

As entrevistas semiestruturadas são norteadas pelo tema da pesquisa e a partir delas, serão exploradas as experiências vividas pelos participantes em condições precisas. As entrevistas serão um complemento dos questionários na análise dos dados.

Por fim, a análise dos resultados foi organizada a partir do perfil dos grupos estudados e pelos temas que surgiram dos dados, ou seja, foram elaboradas subcategorias pelas formas de atitudes desenvolvidas a partir da percepção de elementos culturais dos participantes com foco na inter-transculturalidade e transição de identidades. Assim, a análise e discussão dos dados organizou-se da seguinte maneira:

- Respeito: valorização do outro e de outras culturas;
- Níveis de aproximação e envolvimento;
- Estranhamento: o desconhecido revelado;
- Níveis de distanciamento da cultura do outro;
- Conhecimento e compreensão.

Além das concepções dos professores de PLE, que também fazem parte da análise, compoendo a triangulação dos dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentaremos a explanação e análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas, relacionando-os ao arcabouço teórico. Este capítulo foi dividido em três partes, a primeira se refere à análise e discussão do perfil dos grupos participantes, na segunda categorizamos os temas pelas formas de percepção de elementos inter-transculturais, além da (re)construção de identidades dos participantes e, a terceira e última parte é dedicada às concepções dos professores do curso de PLE referido.

3.1. Perfil dos grupos analisados

Nesta parte do estudo, nos preocupamos em responder à primeira pergunta de pesquisa: quais são os perfis dos alunos do curso de extensão de PLE? Visamos, portanto, analisar de modo descritivo interpretativo quem são esses alunos aprendizes de PLE em contexto de imersão, que frequentaram o curso, verificando de maneira crítica se ocorrem choques ou proximidades culturais entre sua cultura de origem e a cultura brasileira.

A partir dos dados coletados por meio do questionário inicial, verificamos alguns dados pessoais como idade, sexo e nacionalidade, as razões de escolher estudar português no Brasil, os motivos e possíveis influências que os levaram a estudar português, se eles estudaram a língua antes de chegar ao Brasil, onde e por quanto tempo. Observamos aspectos que eles julgam mais importantes ao aprender uma língua, tentando traçar uma cultura de aprendizagem. Também analisamos a concepção dos alunos com relação ao termo cultura, se eles acreditam que conhecer a cultura do Brasil os ajuda na aprendizagem de português, quais proximidades e distanciamentos existem entre a cultura de origem e a cultura do Brasil e, algumas manifestações de estereótipos. Esses tópicos foram levantados de acordo com aplicação de questionários e entrevistas, realizadas aos alunos aprendizes de PLE. Os roteiros de questionários e entrevistas podem ser consultados no Apêndice.

Para isso, dividimos a análise em três itens, de acordo com a língua materna e origem de participantes de cada grupo de pesquisa, a saber: Grupo Hispânico, Grupo Chinês e Grupo Norte-americano.

3.1.1. Grupo Hispânico

A seguir, descrevemos os dados do questionário inicial aplicado ao grupo hispânico no início do segundo semestre de 2017. Apresentamos as respostas dos três participantes. Em seguida, fazemos a discussão de maneira narrativa e interpretativa dos dados obtidos em forma de respostas às entrevistas realizadas na metade do segundo semestre de 2017. A fim de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, optamos por classificá-los com nomes fictícios.

Quadro 5 - Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Hispânico

Maria	Carmen	Ruan
Sexo: feminino Idade: 24 anos Nacionalidade: Colombiana	Sexo: feminino Idade: 41 anos Nacionalidade: Peruana	Sexo: masculino Idade: 25 anos Nacionalidade: Peruana
Escolheu estudar português, porque fez uma viagem ao Brasil há 2 anos e ficou apaixonada pelo país e pelo português brasileiro. Estudou português somente por 2 meses antes de vir para o Brasil, com um amigo que é professor e morou no país.	Escolheu estudar português por causa da pós-graduação. Nunca havia estudado português antes de vir para o Brasil.	Escolheu estudar português no Brasil, porque acredita que é melhor estudar uma língua no país onde essa língua é falada. Não estudou português antes de vir para o Brasil.
Os motivos que a levou a estudar português: fazer amizades, para o trabalho, viagem e lazer, ler jornais, revistas e livros, cantar músicas brasileiras.	Motivos que a levaram a aprender português: trabalho, se comunicar com falantes da língua, ler jornais, revistas e livros, conhecer mais sobre a cultura do Brasil.	Os motivos que o levou a estudar português: fazer amizades, viagem e lazer, porque gosta muito de línguas estrangeiras.
O que julga mais importante aprender em uma língua: 1. Entender seu interlocutor; 2. Falar a língua; 3. Ler na língua; 4. Escrever na língua; 5. Conhecimento gramatical; 6. Estabelecer relações com a cultura do outro; 7. Aspectos culturais; 8. Traduzir.	O que julga mais importante para aprender uma língua: 1. Entender seu interlocutor; 2. Falar a língua; 3. Estabelecer relações com a cultura do outro; 4. Aspectos culturais; 5. Escrever na língua; 6. Ler na língua; 7. Conhecimento gramatical; 8. Traduzir.	O que julga mais importante para aprender uma língua: 1. Entender seu interlocutor; 2. Falar a língua; 3. Aspectos culturais; 4. Conhecimento gramatical; 5. Ler na língua; 6. Escrever na língua; 7. Estabelecer relações com a cultura do outro; 8. Traduzir.
A cultura é o conjunto das coisas que as pessoas fazem. A	A cultura é a abordagem de uma nação ou terra.	A cultura é a base de comportamento das pessoas

comida, o clima, as festas, a língua, tudo o que faz parte das vidas das pessoas. É uma coisa que nossa sociedade nos ensina.		que é influenciada pelo seu passado.
Acredita que conhecer a cultura é importante para se relacionar com os brasileiros, porque a cultura define a maneira de pensar e de agir das pessoas. “Olhando eu conheço a cultura, eu sei de sua maneira de agir, de pensar e posso me relacionar mais facilmente com eles”.	Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com os brasileiros, “porque isso permite conhecer melhor eles e não magoar eles, além de sair da ignorância”.	Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com os brasileiros, porque dessa maneira ele pode ser parte do povo.
A cultura entre Colômbia e Brasil são muito parecidas: a importância da comida, as pessoas são amigáveis, gostam de festas, a burocracia é horrível. Brasil é igual a Colômbia, mas é 5x maior. São muito latino-americanos.	Não muita diferença cultural entre Peru e Brasil, já que somos países vizinhos, uma das diferenças é a comida.	Proximidade entre Brasil e Peru é que o futebol é forte e um distanciamento é o comércio.
Estereótipos: eles gostam de futebol. Mas não é verdade, não são todos os brasileiros que gostam de futebol. Eles são festeiros. As mulheres são muito bonitas. O Brasil é só o Rio de Janeiro (não é verdade, há muitos outros lugares).	Com relação aos estereótipos, ela conhece o carnaval, mas gosta dele, porque acha que as pessoas têm muito tempo de celebração.	Estereótipo: as pessoas são alegres e a cultura é muito relacionada com o futebol. Ele pensa que são bons estereótipos e deseja conhecer algum deles.

Fonte: Respostas das questões presentes no Questionário Inicial.

A primeira entrevistada foi Maria, que respondeu a entrevista em português. Ela estava no Brasil há quatro meses na ocasião da entrevista e morava com mais duas garotas em um apartamento, também estava trabalhando como professora de inglês e espanhol. Além de português, ela também fala inglês e francês, as quais estudou durante quatro anos em seu país. Em uma viagem para Porto Alegre e Foz do Iguaçu, ela se apaixonou pelo Brasil e decidiu aprender português, sempre gostou muito da música brasileira também.

Com relação ao curso de português, ela gosta muito das aulas, do enfoque que é bem crítico referente à cultura e história e não soube dizer o que poderia ser melhorado. No entanto, ela se sente confusa aprendendo português, por causa da semelhança com espanhol, sua língua materna. Ela afirma que muitas palavras são parecidas graficamente, mas o sentido

é completamente diferente, sua confusão se dá, portanto, com relação ao vocabulário das línguas e os cognatos enganosos⁸. Esses registros apontam para a dificuldade de Maria em transitar nos dois contextos atribuídos pelo contato transcultural e, acentuado pelos cognatos enganosos, os quais podem suscitar questões culturais, já que, o português e o espanhol tiveram a mesma origem linguística, mas evoluíram de formas diferentes.

Ela considera a cultura brasileira e colombiana parecidas e disse que gosta muito da comida e que os brasileiros são muito solícitos, estão sempre tentando ajudar. No entanto, ela afirma não gostar do conservadorismo. Antes de chegar ao Brasil, ela acreditava que os brasileiros eram mais liberais, mas isso mudou quando ela chegou em nosso país. Segundo ela, a atitude conservadora dos brasileiros a surpreendeu, o que será mais discutido na seção 3.2.3.

Quanto aos estereótipos, a participante tinha conhecimento daqueles pelos quais o Brasil é famoso lá fora: futebol, carnaval, praias, mulheres bonitas, mas, em sua resposta, ela deixa claro que tudo isso já foi desconstruído, ou, pelo menos, deixou de ser uma generalização total: “*não é verdade*” (Questionário inicial, Maria).

Por fim, ela disse que quando voltar para seu país vai ensinar o conceito de rodízio, que achou muito criativo. No entanto, a participante ficou surpresa com o preço de artigos de necessidade básica no Brasil, achou muito caro.

A segunda entrevistada foi Carmen, que também respondeu a entrevista em português. Ela tem família no Brasil. Portanto, já tinha visitado o país anteriormente. A participante estava morando no Brasil há dez meses na ocasião e também trouxe as filhas do Peru para viverem no Brasil com ela. Assim como Maria, ela também estava trabalhando como professora de inglês e espanhol. Uma de suas influências para vir para o Brasil foi, portanto, a família e também para sua pesquisa de doutorado. Ela disse que aqui é muito bom para pesquisar.

Com relação ao curso de português, ela gosta muito das aulas, principalmente de quando as professoras ajudam a fazer produção escrita, o que demonstra interesse por textos acadêmicos se relacionando diretamente com o que esses estrangeiros, em geral, vem fazer no Brasil, que são cursos de graduação, mestrado e doutorado. Ela também gosta do número reduzido de alunos por sala (na sala dela, eram somente quatro alunos). Assim, o professor pode dar mais atenção às necessidades de cada aluno. A entrevista com Carmen mostra

⁸ Cognatos enganosos são unidades lexicais de duas (ou mais) línguas distintas que, por serem provenientes de um mesmo étimo, são ortográfica e/ou fonologicamente idênticas ou semelhantes, mas que por terem sofrido evoluções semânticas diferentes, possuem sentidos diferentes. Essas mudanças podem ter acontecido em apenas uma das línguas, ou nas duas (SABINO, 2006).

avaliação positiva do curso, ainda mais por ela possuir uma formação em línguas estrangeiras, sendo professora de inglês e espanhol. Nesse sentido, ela afirma ainda que o uso da língua no dia a dia é melhor do que na aula, mas “quando se tem conhecimento de línguas você precisa da gramática e da estrutura”. Entendemos, portanto, que as aulas complementam e esclarecem muito do que ela vivencia em sua rotina diária.

Sobre o jeito de viver e a cultura brasileira, ela afirma que as pessoas são amigáveis e solícitas. No entanto, o sistema de transporte público deixa muito a desejar. Segundo ela, no Peru, por exemplo, o transporte é muito mais fácil e rápido.

O último entrevistado do grupo foi Ruan. Ele é peruano e estava morando no Brasil há dez meses na ocasião da entrevista, também respondeu em português. O participante já estudou francês e inglês e demonstrou interesse de aprender outras línguas. Segundo ele, seu interesse por línguas estrangeiras começou por volta dos dez anos de idade, quando seu pai lhe deu um *video game*, no qual os jogos estavam todos em inglês. Então, ele pediu para o pai o colocar num curso de inglês. Posteriormente, na universidade, ele viu um anúncio de curso de francês e também se interessou em fazer. Com relação ao português, sua influência foi o mestrado, mas ele não estudou nossa língua antes de vir para o Brasil. Segundo ele, por ter aprendido outras línguas, veio muito confiante e seguro para aprender português. Notamos em seu perfil uma forte atração por aprender línguas, explicado por Coracini (2003) como o desejo do outro que nos constitui e busca a completude. Seu interesse por línguas estrangeiras parece lhe proporcionar, portanto, a sensação de liberdade e satisfação pessoal, fazendo com que sua identidade seja remodelada a todo momento.

Sobre o jeito de viver e a cultura brasileira, o jeito com que os brasileiros expressam sua alegria foi o que o deixou mais admirado. Segundo ele, a maioria (ou quase todos) os peruanos têm dificuldade em expressar o que está sentindo e a maneira como os brasileiros fazem isso é “muito bonita”. O que ele mais gosta do Brasil são as pessoas e a generosidade que elas têm para com os estrangeiros. No entanto, o que ele menos gosta é o fato do comércio fechar aos domingos.

Com relação ao curso de português, Ruan disse se sentir maravilhado aprendendo português, porque consegue estabelecer relações com as outras línguas que já aprendeu. Ele gostou muito do modo como os professores mostraram a forma da língua estar conectada com a cultura e também gostou da utilização de músicas na metodologia do curso. O único aspecto que ele criticou foi o fato de que faltou um pouco mais de prática escrita dos tempos verbais, porque ele afirma que ainda sente dificuldade. O relato de Ruan, juntamente com os dados obtidos por meio dos outros instrumentos aplicados, indica que a avaliação feita pelos

participantes do curso sobre o mesmo, foi positiva e que, tanto o curso quanto o material, auxiliam os participantes no processo de interação social.

Durante esse tempo no Brasil, o participante já voltou para o Peru duas vezes e contou na entrevista que adquiriu a expressão “nossa”, interjeição de espanto ou admiração. Ele conta que chegou a reproduzir essa expressão em seu país também e que, os peruanos o olhavam com expressão de estranhamento quando ele falava “nossa”. Esses registros da entrevista demonstram que há indícios do desenvolvimento da competência transcultural pelo participante, já que adquiriu uma expressão brasileira e a reproduziu em outro contexto que não é o nosso. Além disso, observa-se como a identidade de Ruan se constrói na língua, a transposição do idioma para outro contexto pode indicar que ele não possui uma identidade fixa.

O relato do participante dialoga com a dialética da realidade da sociedade de Mey (1998), na qual o autor afirma que do mesmo modo que somos socialmente construídos também podemos ser individualmente orientados. Em suma, Ruan faz parte de um contexto (peruano), mas por outro lado, empenha-se em irromper desse contexto com um comportamento modificado por uma identidade múltipla (outra), agora constituída também por aspectos linguísticos, semânticos e culturais brasileiros, uma vez que “nossa” faz referência à padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, interjeição muito utilizada no dia a dia do contexto brasileiro, mostrando, assim, outra identidade, diferente daquela que ele apresentava antes de vir para o Brasil.

Segundo o participante, o Brasil é visto no Peru como um país muito verde, alegre e como país do futebol, quando ele veio para o Brasil, tudo se confirmou com exceção do futebol, já que ele notou que nem todos os brasileiros são muito ligados a esse esporte. O estereótipo de que todo brasileiro gosta de futebol foi relatado por quase todos os participantes, e desconstruído após chegarem ao Brasil e vivenciarem a cultura brasileira em contexto de imersão.

Como podemos observar, apesar de terem objetivos diferentes, os participantes deste grupo têm motivos em comum para aprender a língua portuguesa: para fazer amizades, para o trabalho, viagem e lazer, etc.

Todos os participantes do grupo ordenaram como preferencialmente importante na aprendizagem de uma língua como 1ª opção: Entender seu interlocutor e como 2ª opção: Falar a língua, bem como todos assinalaram como última opção: Traduzir. Isso demonstra que os interesses comunicativos do grupo se sobrepõem aos interesses que dizem respeito à estrutura da língua ou atividades de decodificação da língua, como a tradução. Nesse sentido, suas

preferencias se relacionam com os motivos que os levaram a aprender português, já que foram assinalados motivos de base comunicativa: fazer amizades, viagem e lazer.

Nessas respostas fica evidente a teoria de Charaudeau (2009), de que é por meio da língua que os indivíduos se reconhecem e se veem pertencentes a uma mesma comunidade, sendo uma maneira de garantir coesão social, assim como, cria um sentimento de pertencimento a um grupo. Dessa forma, o desejo de pertencer à comunidade brasileira, por meio das amizades, os faz querer aprender a língua portuguesa, entendendo o interlocutor e falando a língua da comunidade.

No entanto, o conhecimento gramatical aparece entre 4^a e 5^a posições como preferencia de dois dos participantes, seguido dos aspectos culturais. Nesse sentido, podemos entender que os participantes, ainda são mais apegados à forma da língua do que à cultura no âmbito da aprendizagem. Aparentemente, parece uma contradição, mas se pensarmos no que constitui uma língua⁹, o interesse por questões gramaticais não é contraditório, mas é complementar.

Outro dado é a definição de cultura que cada um deles expõe em suas respostas.

“A cultura é o conjunto das coisas que as pessoas fazem. A comida, o clima, as festas, a língua, tudo o que faz parte das vidas das pessoas. É uma coisa que nossa sociedade nos ensina”. (Questionário inicial, Maria)

“A cultura é a abordagem de uma nação ou terra”. (Questionário inicial, Carmen)

“A cultura é a base de comportamento das pessoas que é influenciada pelo seu passado”. (Questionário inicial, Ruan)

Nota-se que as três concepções de cultura são compatíveis com a concepção antropológica de cultura (TYLOR, 1871), já que são citados conjunto de ações, comida, festas, comportamento e tradições, o que revela também a concepção de Geertz (1973) e a concepção descritiva de Thompson (1990), as quais se referem ao conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., característicos de certa sociedade e que podem ser estudados cientificamente.

A segunda participante aborda o conceito de cultura como nação, enquanto a primeira cita a língua como componente cultural, assim como Kramsch (1998), Jin e Cortazzi (1998) e,

⁹ Destacamos que a noção de língua assumida nesta pesquisa ultrapassa a noção de um sistema composto por regras gramaticais. Entendemos língua como subjetivação, como um recurso para ser e estar no mundo. No entanto, muitos participantes trazem a noção de língua como estrutura, o que não deixa de ser complementar ao conceito de língua.

Mendes (2010), autoras que defendem a relação estreita entre língua e cultura. A mesma participante ainda relata o fato de que cultura está relacionada com o que “nossa sociedade nos ensina”, o que revela a concepção estrutural de Thompson (1990) de que cultura é percebida nos contextos sociais, apresentando formas diferentes.

Já o último participante, descreve cultura como comportamento influenciado pelo passado das pessoas, ou seja, pela experiência. Descrição que condiz com a concepção antropológica de Tylor (1871), mas que também se insere na concepção de Hannerz (1992), já que o autor explica a cultura como algo refletido pelas experiências pessoais de vida e educação das pessoas.

Nota-se em comum em todas as descrições de cultura, a concepção de Hannerz (1992), que explora a cultura numa perspectiva de influência social, descrita pelo autor como o “mundo exterior”. De acordo com ele, o mundo exterior intervém nos aspectos interiores, isto é, nas formas significativas de consciência, o que dialoga com a teoria do iceberg cultural de Gibson (2000), em que o autor descreve a cultura como um iceberg gigante, no qual a parte emersa é o mundo exterior (o conjunto de elementos que define uma sociedade como nação), enquanto a parte submersa é o mundo interior (a forma significativa da consciência influenciada pelo mundo exterior).

Destacamos o fato de que cada cultura produz icebergs diferentes, que posteriormente podem se chocar. No entanto, os sujeitos pesquisados neste grupo afirmaram que a proximidade cultural entre o país de origem e o Brasil é muito intensa e, portanto, o choque não é demonstrado por eles, exceto pelo último participante que cita o aspecto do comércio fechar às 18hs e aos domingos e feriados como uma diferença que lhe chamou atenção ao chegar no Brasil. No entanto, isso pode ser considerado uma diferença cidadina, já que ele está vivendo em uma cidade interiorana. Talvez em uma capital, esse aspecto não aparecesse.

Todos os participantes afirmaram que é importante conhecer a cultura do Brasil para se relacionar melhor com os brasileiros. As justificativas com relação a essa pergunta variam: Maria se refere à maneira de agir e pensar das pessoas, afirmando que isso é decisivo para se relacionar mais facilmente com os brasileiros. Carmen demonstra certa preocupação com a cultura à medida que diz *“isso permite conhecer melhor eles e não magoar eles”*. E Ruan menciona que *“dessa maneira eu posso ser parte do povo”*. Essas justificativas se relacionam com características do nível transcultural, descrito por Meyer (1991), que tais participantes possuem, já que demonstram capacidade de usar língua e cultura nos dois contextos dos falantes (seu contexto de origem e no contexto brasileiro). Ao transitar nos dois contextos, eles expressam aptidão para aceitar as diferenças culturais e adotar uma posição

solidária com relação ao outro, abarcando o desejo de fazer parte do povo. Essa atitude também compreende o conceito de identidade não fixa, que segundo Woodward (2012), é moldada de acordo os momentos e experiências culturais vividas.

Verificamos, assim, que a partir da compreensão cultural, o mundo se descortina. Os participantes começam a construir outra identidade, de certa forma, influenciada pela convivência com a cultura e os costumes da sociedade da língua apreendida. Eles tornam-se capazes de optar entre as várias identidades existentes, adaptando-as ao contexto em que se encontram inseridos.

Com relação aos estereótipos, os três participantes citaram os estereótipos clássicos: futebol, mulheres bonitas, alegria e carnaval. No entanto, os participantes demonstram certa positividade com relação aos estereótipos. Eles não veem como algo negativo e até gostam deles e têm o desejo de conhecê-los melhor.

3.1.2. Grupo Chinês

A seguir, descrevemos dados do questionário inicial aplicado ao grupo chinês no início do segundo semestre de 2017. Apresentamos as respostas das três participantes. Em seguida, fazemos a discussão de maneira narrativa dos dados obtidos em forma de respostas às entrevistas realizadas na metade do segundo semestre de 2017. A fim de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, optamos por classificá-los com nomes fictícios.

Quadro 6 - Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Chinês

Li	Huang	Chen
Sexo: feminino Idade: 20 anos Nacionalidade: Chinesa	Sexo: feminino Idade: 20 anos Nacionalidade: Chinesa	Sexo: feminino Idade: 21 anos Nacionalidade: Chinesa
Escolheu estudar português no Brasil porque português é muito bom e interessante. Estudou português por 1 ano antes de vir para o Brasil.	Escolheu estudar português porque é uma língua muito interessante. Estudou português por 2 anos antes de vir para o Brasil.	Escolheu estudar português porque gosta do Brasil. Estudou português na universidade durante 2 anos antes de vir para o Brasil.
Motivos que a levou a estudar português: fazer amizades; para o trabalho; me comunicar com os falantes da língua; viagem e lazer; ler jornais, revistas e livros;	Motivos que a levou a aprender português: fazer amizades, para o trabalho, viagem e lazer, ler jornais, revistas e livros, conhecer mais sobre a cultura do	Motivos que a levou a estudar português: fazer amizades, para o trabalho, se comunicar com os falantes da língua, viagem e lazer, ler jornais, revistas e livros, cantar

cantar músicas brasileiras; conhecer mais sobre a cultura do brasil	Brasil.	músicas brasileiras, conhecer mais sobre a cultura do Brasil.
Ordem de preferência do que é mais importante ao aprender uma língua: 1. Entender seu interlocutor 2. Falar a língua 3. Ler na língua 4. Escrever na língua 5. Conhecimento gramatical 6. Aspectos culturais 7. Traduzir 8. Estabelecer relações com a cultura do outro	Ordem de preferência do que considera importante ao aprender uma língua: 1. Falar a língua 2. Escrever na língua 3. Ler na língua 4. Conhecimento gramatical 5. Entender seu interlocutor 6. Traduzir 7. Aspectos culturais 8. Estabelecer relações com a cultura do outro	Ordem de preferência do que julga mais importante para aprender uma língua: 1. Falar a língua 2. Entender seu interlocutor 3. Ler na língua 4. Escrever na língua 5. Traduzir 6. Conhecimento gramatical 7. Aspectos culturais 8. Estabelecer relações com a cultura do outro
Não soube responder o que é cultura e disse que precisa estudar mais para entender.	Acredita que cultura é ler e pesquisar informações na internet e também relações entre pessoas.	Para ela cultura está relacionada com a língua local e com a história do país.
Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com os brasileiros, porque a vida do brasileiro é uma cultura.	Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com o povo brasileiro, porque é preciso conversar para entender a cultura.	Acredita que a cultura do Brasil é mais importante do que outras coisas.
Pensa que as culturas brasileira e chinesa são muito diferentes, especialmente nas relações pessoais, nas danças, nas roupas. (roupa é muito barato na China)	Há um grande distanciamento entre a cultura da China e do Brasil no que se refere à roupas, músicas, danças.	Acha que há muito distanciamento entre a cultura da China e a cultura do Brasil, especialmente com relação a comida e a forma de vida.
Não soube responder.	Estereótipo do futebol, todos os brasileiros jogam futebol.	Estereótipos: os brasileiros gostam de jogar futebol. É importante respeitar um ao outro, porque algumas coisas são muito pessoais.

Fonte: Respostas das questões presentes no Questionário Inicial.

A primeira entrevistada foi Li, que optou por responder a entrevista em português. Além de português, ela também estudou inglês e mandarim na escola. Ela estava no Brasil há quatro meses naquela ocasião e morava em uma república com algumas garotas brasileiras. Ela considera o Brasil muito diferente de seu país, especialmente a comida, mas afirma que gostou muito de experimentar coxinha, disse também que os brasileiros são muito extrovertidos. Segundo ela, o clima é muito quente e ela não gosta dos “bichos” (insetos). Ela

afirma não ter feito amigos brasileiros, porque “não sabe o que é bom falar”, ou seja, não sabe como iniciar uma amizade.

Com relação ao curso de português e às aulas, ela julga que sua maior dificuldade é a língua e, afirma estar gostando do curso de português, mas acha que é muito difícil e não consegue explicar sua resposta. Ao ser indagada como se sente aprendendo português, ela afirma que é muito bonito, mas difícil. Ela também disse que precisa entender melhor a língua e que ainda não sabe o que mais (ou menos) gosta nas aulas de português. As respostas dão indicações de que ela ainda não é capaz de se expressar efetivamente em português, apesar de todo tempo de estudo e do contexto de imersão em que vive. Por isso, reconhecemos que ainda há um longo caminho a seguir, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência transcultural da aprendente.

Tentando recuperar a pergunta sobre estereótipos, que não foi respondida no questionário inicial. Li afirmou que a violência e a falta de segurança são estereótipos que ela tinha antes de chegar ao Brasil, mas que a cidade de Araraquara é muito tranquila. No entanto, não sabe como é no Rio de Janeiro, por exemplo.

A segunda entrevistada foi Chen, que respondeu a entrevista em português. Ela estava há três meses no Brasil na ocasião da entrevista. A participante estudou português por dois anos na China e também estudou inglês e mandarim na escola. Sua maior influência para aprender português é o mercado de trabalho. Ela deseja arrumar um emprego na área de Tradução em português.

Com relação ao curso de português, ela gosta muito de assistir vídeos e ouvir músicas em sala de aula, além de aprender fonética e gramática. Ela afirma não ter nada nas aulas de português que a desagrade. Ao ser indagada como se sente aprendendo português, ela considera difícil, principalmente os verbos, afirma ainda que os brasileiros falam muito rápido. Ao comparar seu aprendizado na China e no Brasil, ela considera que aprender português no Brasil é mais fácil, porque ela pode ouvir os brasileiros falando.

O que ela mais gosta do Brasil é o céu azul e a alegria dos brasileiros, “brasileiros são felizes”, o que ela menos gosta são as festas, porque são muito tarde. Ela afirma que uma das coisas que não gostou com relação aos brasileiros é de quando eles a confundem com japoneses, “sempre nos chamam japonês”. Deparamo-nos aqui com possíveis experiências de generalização enfrentadas por estrangeiros e que podem ser ofensivas a eles por estarem associadas a questões de identidade, o que reforça a necessidade de estudos dedicados à discussão desse assunto.

Sobre o jeito de viver e a cultura brasileira, ela afirma que os hábitos dos brasileiros são muito diferentes dos hábitos do seu país, especialmente no horário do comércio e dos bancos, no entanto, ela observa uma semelhança entre sua cultura e a nossa: brasileiros e chineses comem arroz. A primeira coisa que ela vai contar do Brasil para sua família quando voltar para China é sobre as comidas, principalmente o açaí, e a vida dos brasileiros. Ela afirma já ter feito alguns amigos no Brasil e que conheceu uma família brasileira, a qual foi muito “simpática e legal” com ela.

Outra entrevistada foi Huang, que também respondeu a entrevista em português, mas teve muita dificuldade. Ela estava no Brasil há três meses na ocasião e havia estudado português na China por dois anos, além de também ter aprendido inglês na escola. Sua principal influência para aprender português foi seu pai. Segundo ela, ele fala português e acredita que a língua é muito importante para o mercado de trabalho.

Ao ser indagada como se sente aprendendo português, ela afirma que é muito rápido e que a cultura é muito diferente de seu país. Huang afirmou que gosta muito de algumas comidas como coxinha, gosta do clima, mas não gosta de churrasco, também disse que os brasileiros são muito solícitos e as ajudam bastante e, considera isso muito bom.

Com relação ao curso de português, ela afirma que gosta quando a professora trabalha com músicas em sala de aula, mas que não gosta das danças (“aqui dança é muito aberto”). A aprendente declara gostar do curso e diz preferir aprender português aqui no Brasil do que na China, porque a aprendizagem é mais “aberta”. No entanto, ela não soube explicar muito bem sua resposta.

Sobre o jeito de viver e a cultura brasileira, ela afirma que no Brasil os estudantes têm muitas festas para ir e que não considera isso algo bom. Ela explica que as roupas dos brasileiros são muito curtas e a culinária brasileira é muito diferente. Na China a variedade de frutas e legumes é maior. Ela disse que sua professora fala em sala de aula que aqui no Brasil tem muitas frutas, mas ela não concorda com isso. Ela considera a música brasileira muito alegre, enquanto na China, a música é lírica e também afirma que a relação das pessoas é diferente e, que ainda não fez amigos brasileiros.

Nota-se que as participantes desse grupo compartilham origem, idade e todas são do sexo feminino, fatos que marcam um crescente interesse no contexto sociocultural e econômico no Brasil da nova geração de chineses, ou seja, por um lado o Brasil é um país de ascensão econômica e por outro a possibilidade de certa abertura cultural para mulheres.

Apesar das participantes terem estudado língua portuguesa antes da viagem ao Brasil, o distanciamento linguístico é algo muito marcante, ao passo que todas necessitaram de ajuda

para responder o questionário, que estava redigido em português e, mesmo com tal ajuda, muitas respostas foram curtas ou incompletas e, algumas foram escritas em inglês, o que demonstra insegurança em escrever em português ou que essa habilidade ainda não foi adquirida. Além disso, houve também dificuldade para responder a entrevista, mesmo depois de no mínimo três meses vivendo em contexto de imersão, fato que demonstra que o tempo de imersão ainda era pouco e que também indica que o contexto de imersão não garante aprendizagem na língua alvo.

Ao responderem a questão de múltipla escolha sobre os motivos que as levaram a estudar português, os objetivos de aprendizagem da língua convergem entre as três participantes. Ademais, duas delas responderam como objetivos prioritários “fazer amizades”. No entanto, ao serem indagadas na entrevista se já tinham feito amigos no Brasil, Li e Huang responderam que não e uma delas justificou dizendo não saber como começar uma amizade: “não sei o que é bom falar”.

Nesse sentido, há de se considerar as palavras de Almeida Filho (2011) no que se refere ao fato de que o contexto de imersão não garante a aprendizagem, se não houver interação na língua alvo. A falta do componente cultural demonstra uma lacuna referente ao uso da língua em relações sociais, impedindo que elas criem um vínculo de amizade com brasileiros.

A língua possui um papel importante na interação, já que não vivemos sozinhos, precisamos interagir para sobreviver. Em observações feitas no campus, notamos que o grupo chinês está sempre junto, faz quase todas as atividades junto e se envolvem muito pouco com os brasileiros. É, portanto, um grupo fechado que pouco interage (ou interage o necessário) com os brasileiros. Essa falta de interação do dia a dia faz com que elas não se integrem na sociedade, dificultando o convívio social.

Considerando a distância linguística também, não é só a cultura que é responsável por essa lacuna, uma vez que é por meio da língua que os indivíduos se reconhecem e se veem pertencentes a uma mesma comunidade. A língua, portanto, é uma maneira de garantir coesão social de uma comunidade, assim como cria um sentimento de pertencimento a um grupo, fazendo com que a identidade seja moldada historicamente (CHARAUDEAU, 2009). Portanto, o processo de integração social das participantes é dificultado não só pela distância cultural entre Brasil e China, como também pela falta de domínio da língua.

Além das amizades, o trabalho e a comunicação também foram elencados pelas participantes como razões para aprender português e foi destacado por Huang durante a entrevista. No entanto, nenhuma delas marcou no questionário a opção “porque é um idioma

incomum no seu contexto”, essa opção ficou em branco nos três questionários, o que nos faz refletir sobre a internacionalização da língua portuguesa. Recuperando Zoppi Fontana (2009) e Oliveira (2010), esta resposta em branco das participantes junto à categoria assinalada sobre trabalho e comunicação, demonstra o processo de inserção política e econômica do Brasil no mundo globalizado, se destacando até mesmo na China, que apesar de ser considerada uma das maiores potências no panorama internacional, é um país muito distante do nosso, em termos linguísticos e culturais. Talvez esse destaque seja uma indicação do reposicionamento de nossa língua e da comunicação como insumo central de produção no mercado econômico.

As participantes do grupo colocaram como ordem de importância na aprendizagem de língua “falar a língua”, que aparece em 1ª ou 2ª posição nos questionários respondidos, o que mais uma vez aponta para o fator comunicação como referido anteriormente e também demonstra a importância da língua nas relações sociais, principalmente, nas relações de trabalho, como foi relatado nas respostas.

É interessante notar que a leitura é algo priorizado por todas elas, aparecendo na ordem de importância em 3º lugar, seguido da escrita. O conhecimento gramatical também aparece na ordem de escolha das participantes e também é citado na entrevista de uma delas, acompanhado das habilidades de leitura e escrita, junto com a tradução. Essa atitude de considerar o aprendizado da gramática, ortografia e tradução como algo importante, revela que a cultura de aprender das participantes provavelmente ainda esteja arraigada na abordagem gramatical do ensino de línguas. Almeida Filho (1993, p. 13) define a cultura de aprender como:

[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita.

Desse modo, pode-se perceber que a importância do componente gramatical pode estar relacionada com sua cultura de aprendizagem. A maneira de estudar e usar a língua em seu país de origem difere da maneira brasileira, como foi relatado durante as entrevistas e, por isso, tal preocupação com a gramática no processo de aprendizagem.

Huang nos chamou atenção ao afirmar que a aprendizagem aqui é “mais aberta”, não temos certeza de sua resposta, já que ela não foi capaz de se explicar, mas supomos que a inserção de músicas e vídeos em sala de aula a faça acreditar que a cultura de aprendizagem é mais flexível, no sentido de se moldar às necessidades dos aprendentes e não somente no

aspecto estrutural da língua, também porque a relação aluno-professor no Brasil é de muita proximidade, principalmente nos cursos de PLE no projeto de extensão aqui estudado, no qual os professores são muito jovens, com idade próxima às dos alunos, o que favorece a relação de intimidade.

Outro aspecto que pôde ser observado é que as participantes deixam como últimas posições na ordem de importância os “aspectos culturais” e “estabelecer relações com a cultura do outro”, o que confirma o interesse pela estrutura formal da língua em detrimento da cultura.

Essas respostas, na verdade, se constituem como um paradoxo cultural, já que elas confirmam nossas diferenças culturais. A maneira como os chineses agem e vivem, a forma como eles se cumprimentam estão interligadas com sua língua, que é regida por um sistema monossilábico e quase sem nenhuma flexão. Portanto, consideramos, assim, que a língua é produto da cultura, e por meio da comunicação todo conhecimento e informações culturais acumulados ao longo do tempo são transmitidos de geração para geração, como já exposto na fundamentação teórica.

Como aponta Agar (2002), se a comunicação fosse algo somente regido pela gramática e vocabulário, não existiriam conflitos nas interações entre falantes. Por isso, o autor defende que a comunicação é cultural, ela é uma combinação de cultura com estruturas linguísticas a fim de construir novos significados. Nesse sentido, percebemos o modo como grupos sociais se distinguem pela sua forma de vida e pela sua cultura, bem como pela língua, a qual muitas vezes possui termos e significações intrínsecos da maneira como vive aquela comunidade. Até mesmo a falta desses termos e de significações mais detalhadas também são indícios de determinada cultura.

Essas escolhas também podem ser uma possível justificativa para o lento processo de aprendizagem do português, pelo qual elas passaram, porque todas fizeram um curso previamente e, mesmo assim, ainda não conseguem se expressar na língua portuguesa, demonstrando dificuldade para responder o questionário ou a entrevista. Sabemos que existe um distanciamento muito grande entre as línguas e as culturas (brasileira e chinesa), mas talvez esse distanciamento poderia ser atenuado se nossa língua fosse ensinada junto com nossa cultura. Desse modo, a aprendizagem e, conseqüentemente, a comunicação poderiam ser mais efetivas.

A noção de cultura das participantes, em comparação com o grupo hispânico, se difere muito, sendo apresentada aqui com a concepção de cultura erudita: leitura de livros, história e língua, o que difere completamente das concepções expostas por Tylor, Geertz e Thompson,

mas, que ao mesmo tempo, converge com suas preferências na ordem de importância de aprendizagem.

No entanto, as participantes se contradizem ao responder a pergunta de número seis, afirmando que acreditam sim que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com o povo brasileiro. Talvez porque elas não reconheçam a cultura como algo relacionado à aprendizagem de uma língua. No que diz respeito à aprendizagem, elas reconhecem as habilidades linguísticas, mas desvinculam o aspecto cultural desse meio. Esses registros deixam evidentes questões culturais que não são levadas em consideração em alguns cursos de idiomas e em materiais didáticos de Português para Estrangeiros, de forma geral.

Os depoimentos das participantes durante as entrevistas deixam claro o choque cultural inicial, principalmente com relação às danças e músicas, comidas, forma de vida e modo de se vestir. Também fica evidente a satisfação delas com relação ao curso de português, mas elas se demonstram insatisfeitas com o próprio desempenho e desenvolvimento na língua, respondendo unanimemente que a língua é difícil, fato que confirma a distância linguística e que foi discutido anteriormente, mas que também aponta para algumas carências no curso de PLE, já que o curso é pensado sob a perspectiva da inter-relação língua e cultura e como as chinesas demonstram outra cultura de aprender, há certo descompasso no processo de aprendizagem. Desse modo, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência transcultural das participantes.

O estereótipo mais evidente, segundo elas, é o futebol, sendo que as pessoas pensam que todos os brasileiros gostam e sabem jogar futebol e outro estereótipo que foi destacado foi a questão da violência e segurança em grandes centros urbanos, algo que geralmente preocupa os estrangeiros que vêm para o Brasil.

Nota-se que o estereótipo do futebol é algo muito marcante nos dois grupos (hispânico e chinês), sendo visto pelos estrangeiros como um elemento de identidade cultural brasileira. No entanto, ao chegarem ao Brasil, esse estereótipo se desconstrói ao passo que eles vão conhecendo as pessoas e percebendo que nem todo mundo sabe jogar futebol ou se importa tanto com o esporte.

É interessante destacar que existem identidades a nível social e a nível individual, como aponta Kramsch (1998). Enquanto a primeira está baseada em representações simplificadas que podem gerar estereótipos, neste caso, o estereótipo de que “o Brasil é o país do futebol”, o segundo nível pode variar de acordo com cada pessoa e com o contexto social,

o que marca a individualização do torcedor no contexto do futebol. Isso justifica a desconstrução desse estereótipo que é relatado em quase todos os questionários e entrevistas.

3.1.3. Grupo Norte-americano

A seguir, descrevemos os dados do questionário inicial aplicado ao grupo norte-americano na metade do primeiro semestre de 2018. Apresentamos as respostas dos dois participantes. Em seguida, fazemos a discussão de maneira narrativa dos dados obtidos em forma de respostas junto às entrevistas realizadas na metade do segundo semestre de 2018. A fim de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, optamos por classificá-los com nomes fictícios. Destacamos que, pela indisponibilidade de mais um participante do mesmo grupo, este grupo, portanto, se resumiu a dois participantes.

Quadro 7 - Agrupamento de respostas do Questionário Inicial - Grupo Norte-americano.

Susan	Mark
Sexo: feminino. Idade: 26 anos. Nacionalidade: Norte-americana.	Sexo: masculino. Idade: 24 anos. Nacionalidade: Norte-americana.
Escolheu estudar português no Brasil, porque queria poder se comunicar de maneira cotidiana, além de aproveitar a imersão na língua enquanto morava no Brasil.	Escolheu estudar português no Brasil, por causa de uma experiência que teve no Brasil anteriormente. Em 2014, ele estudou como estrangeiro na PUC-Rio e amou o Brasil, a cultura e a língua portuguesa. Desde então, quis voltar ao Brasil. Ele afirma: “Eu sempre aprendo muito quando estou aqui”.
Nunca havia estudado português anteriormente, mas estudou espanhol durante toda a universidade.	Estudou português quando morava no Rio de Janeiro em 2014 por cinco meses. E nos Estados Unidos, praticou por meio de aplicativos como o Duolingo ¹⁰ e o Netflix ¹¹ .
Os motivos que a levaram a aprender português foram: fazer amizades; para o	Os motivos que o levaram a aprender português foram: fazer amizades; para o

¹⁰ Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um aplicativo caracterizado por lições fragmentadas, pelas quais os usuários, a partir do método mnemônico de repetição, fixam o conteúdo da língua estudada. As lições têm foco na escrita e no ditado, com menos ênfase na fala.

¹¹ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via transmissão contínua. De acordo com os últimos dados divulgados, o serviço ultrapassou a marca de 90 milhões de usuários em todo o mundo.

<p>trabalho; se comunicar com os falantes da língua; viagem e lazer; ler jornais, revistas e livros; cantar músicas brasileiras; conhecer mais sobre a cultura do Brasil; e, por fim, porque é um idioma incomum no seu contexto.</p>	<p>trabalho; se comunicar com os falantes da língua; viagem e lazer; ler jornais, revistas e livros; cantar músicas brasileiras; conhecer mais sobre a cultura do Brasil.</p>
<p>Na ordem de sua preferência o que julga ser mais importante para aprender em uma língua é:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falar a língua; 2. Entender seu interlocutor; 3. Estabelecer relações com a cultura do outro; 4. Aspectos culturais; 5. Ler na língua; 6. Escrever na língua; 7. Traduzir; 8. Conhecimento gramatical. 	<p>Na ordem de sua preferência o que julga ser mais importante para aprender em uma língua é:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender seu interlocutor; 2. Falar a língua; 3. Escrever na língua; 4. Ler na língua; 5. Traduzir; 6. Estabelecer relações com a cultura do outro; 7. Aspectos culturais; 8. Conhecimento gramatical.
<p>Na percepção da participante, cultura é compreender a história, normas sociais e valores de um país que informam o comportamento atual.</p>	<p>Acredita que cultura inclui as crenças comuns, os traços sociais e os traços materiais de um grupo e as características da existência cotidiana. Cultura muda com o tempo e o lugar.</p>
<p>Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com o povo brasileiro. Porque ela não acha que uma pessoa pode aprender sobre um país e ter relacionamentos com pessoas sem aprender sobre a cultura. Além disso, o Brasil é tão grande e diversificado que é muito importante entender as diferentes culturas dentro de o país.</p>	<p>Acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com o povo brasileiro, porque é o fundamento da vida cotidiana e diferente de sua própria formação cultural.</p>
<p>Acredita que os EUA e Brasil são semelhantes na diversidade, então não há uma cultura única "brasileira" ou "americana". No entanto, existem algumas diferenças. “Os brasileiros são mais informais e físicos (abraços, beijos). Eles também são menos diretos e, por vezes, menos eficientes. Enquanto isso, os americanos são mais individualistas e os valores são diretos. Claro, estas declarações são generalizações e nem sempre se aplicam.”</p>	<p>Acredita que ambas culturas, brasileira e americana, estão enraizadas na cultura ocidental moderna e, portanto, têm muitas semelhanças. Como por exemplo, a comida, as roupas, a música e o modo de vida são basicamente semelhantes. No entanto, há definitivamente pequenas diferenças.</p>
<p>Sobre os estereótipos relacionados ao</p>	<p>Sobre os estereótipos, ele afirma que um</p>

<p>Brasil, ela disse que o estereótipo de que os brasileiros são calorosos e os americanos são frios é apenas parcialmente verdadeiro. Os brasileiros são mais físicos em suas saudações. Mas acho que parecer "quente" ou "frio" depende muito das regiões dos dois países. Por exemplo, os sulistas nos EUA são muito calorosos e talvez mais amigáveis ao exterior (em geral) que as pessoas do estado de São Paulo. Mas os nortistas norte-americanos podem ser mais retraídos e podem parecer frios em comparação com pessoas do nordeste do Brasil. A participante ainda complementa: “além disso, alguns brasileiros me perguntaram por que eu vim para o Brasil porque eles têm a percepção de que os EUA são um lugar melhor para se viver. Eu não concordo com isto. Há benefícios e desvantagens em viver nos dois países. Eu pessoalmente gosto muito dos dois lugares.”</p>	<p>comum é que os brasileiros estão atrasados, mas acredita que isso depende da pessoa. Outros estereótipos incluem o amor pelo futebol, samba, dança e festa. Claro que isso não se aplica a todos, mas acha que na maior parte é baseado na realidade, porque esse tipo de coisa é muito mais popular aqui do que nos EUA.</p>
--	--

Fonte: Respostas das questões presentes no Questionário Inicial.

A primeira entrevistada foi Susan, que respondeu à entrevista em português. Ela estava no Brasil há oito meses na ocasião da entrevista. Além de estar aprendendo português, ela também fala espanhol, língua que estudou por 8 anos durante o ensino médio e a faculdade. Ela nunca tinha visitado o Brasil anteriormente. No entanto, na faculdade, teve algumas aulas sobre cultura latino-americana, o que fez com que as informações sobre a diversidade brasileira despertasse seu interesse por nosso país, e, por acreditar na proximidade linguística entre espanhol e português, se interessou por aprender português.

Com relação ao curso de PLE, Susan afirma que as aulas ajudaram bastante na prática de conversação e aprendizagem sobre o Brasil de modo mais detalhado (diferentes regiões, cultura, filmes). Ela destaca também que foi uma ótima maneira de conhecer outros estudantes estrangeiros, fator que comprova o cumprimento de um dos objetivos do projeto, que é o de promover a integração entre os intercambistas.

No entanto, ela diz que sentiu falta de aulas com foco em gramática e ortografia, principalmente aos alunos iniciantes e intermediários. Já os avançados provavelmente necessitariam de mais prática de conversação.

Ao ser indagada sobre a maneira como se sente aprendendo português, ela diz que se sente “engraçada”, porque ela afirmou que fala uma mescla de espanhol e português: “*é um pouco difícil para mim só falar espanhol ou só falar português porque são muito parecidos*”(Entrevista, Susan). Nesse sentido, notamos que Susan trata a familiaridade linguística do português e espanhol, bem como seu processo de aprendizagem, com bom humor e, apesar da dificuldade citada, ela reitera gostar de aprender português porque há muitos imigrantes nos EUA (brasileiros e portugueses).

Ela considera o Brasil e os EUA parecidos no que diz respeito à diversidade cultural existente entre ambos os países. Essa diversidade foi citada por ela como uma das motivações para a escolha do Brasil para intercâmbio, já que ela tinha o desejo de aprender mais sobre isso. Portanto, esse foi um dos fatores responsáveis por sua mudança de posicionamento sobre o Brasil, assim como foi observado na dissertação de mestrado de Zanchetta (2015), na qual se constatou que a adequação cultural é um processo que envolve a noção de diversidade cultural, isto é, a compreensão dessa noção facilita o processo de adequação à cultura da língua alvo.

Segundo ela, normalmente, as informações recebidas sobre o Brasil (antes da viagem) se restringiam somente ao Rio de Janeiro e a São Paulo, mas, com as aulas de PLE, ela aprendeu que o Brasil é muito grande e tem regiões diferentes (por exemplo, ela nunca tinha ouvido sobre a Bahia anteriormente). Então, ela pôde aprender muito sobre o país e os diferentes estados que o compõem. Susan também destaca que dentre as informações transmitidas pelos filmes ou noticiário, há aspectos bons e outros ruins, por exemplo, as belas praias brasileiras seria algo bom, mas o alto índice de criminalidade seria algo ruim. No entanto, ela acredita que isso acontece com todos os países, e existe uma realidade que se localiza em algum lugar entre tudo isso, e para conhecê-la você realmente precisa viver no país.

O que ela mais gostou com relação ao Brasil e o povo brasileiro foi o fato das pessoas serem muito simpáticas e muito pacientes com estrangeiros que não falam bem a língua portuguesa. Em vista disso, destacamos aqui a recorrência desse assunto entre estrangeiros da mesma origem (EUA), observada também na dissertação de mestrado de Zanchetta (2015), na qual podemos notar certo encantamento brasileiro pelos estrangeiros. Desse modo, ela afirma que é muito difícil ir a um país e não saber o idioma, nem as leis, e todas as pessoas com quem ela conversou foram muito simpáticas e a ajudaram muito, o que a fez considerar nossa cultura como calorosa.

Quando indagada sobre aquilo que menos gostou, ela revelou que era difícil dizer em português, e por isso, pediu para explicar em inglês. Isso indica a falta de inscrição na língua, já que ao falar de sentimentos ela recorre à língua materna. Portanto, afetivamente a língua materna ainda está em primeiro plano, A identidade se aproxima mais da língua materna do que da língua alvo, diferentemente dos participantes hispânicos, em que todos responderam em português.

Em sua língua, ela informou que morou na capital, em Washington e havia uma vizinhança muito acolhedora e segura. Era muito seguro caminhar pela rua tanto durante o dia quanto à noite e, ao chegar ao Brasil, muitos brasileiros a aconselharam a tomar cuidado quando andasse sozinha pelas ruas da cidade. Ela afirma: *“eu não sei se era mesmo mais perigoso, mas eu acho que me aconselharam por eu ser estrangeira, por ser mulher; as pessoas sempre me diziam para tomar bastante cuidado e eu, às vezes, ficava pensando: mas quão cuidadosa eu realmente preciso ser?”* (Entrevista, Susan). Desse modo, segundo a participante, o fato de precisar ficar se policiando e de nunca poder se distrair quando caminhasse pela rua, a incomodava um pouco. Apesar disso, ela nunca teve uma experiência ruim no Brasil.

Conforme Susan, a primeira coisa que ela irá contar para a família e os amigos quando retornar ao seu país será que o Brasil não é tão diferente quanto os EUA, porque “várias pessoas pensam que eu estou na praia”, também irá contar sobre a vida dos estudantes e a universidade, “coisas do dia a dia”.

O segundo entrevistado foi Mark, estudou espanhol, latim e português por 2 anos na escola. O que o influenciou a estudar português foi a música brasileira e o som da língua. O participante morou no Rio de Janeiro em 2014 e disse que sentiu vontade de voltar: *“a primeira vez quando fui ao Brasil não sei por que escolhi, mas me senti muito feliz”* (Entrevista, Mark). Ao contrário da entrevistada anterior, ele aparenta estar inscrito na língua (CORACINI, 2003) e o motivo que o fez escolher o Brasil foi a afetividade e a musicalidade da língua.

Durante o processo de aprendizagem, o participante afirmou que sentiu todos os tipos de sentimentos, às vezes felicidade, mas também dificuldades, por exemplo, quando esquecia alguma palavra ficava frustrado, mas quando aprendia uma palavra nova sentia muita satisfação. Mark observou que algumas palavras da língua portuguesa não existem no inglês, como por exemplo, a palavra “saudade”, mas não foi tão difícil aprender o significado dessas palavras. Citando o caso análogo, ele menciona que quando aprendeu o termo “saudade” se lembrou de seu país e não foi difícil entender o que significava.

Ele afirmou na entrevista que houve mudanças de seu posicionamento diversas vezes durante o processo de aprendizagem, mas que era difícil escolher um momento, ou pensar em um único momento. Ele disse que a maneira como uma frase é usada, ou a maneira como as palavras são usadas em português mudaram sua perspectiva até mesmo em inglês. O participante fez uma analogia entre os vocábulos “saudade” e “miss”, explicando que, em português, a ideia transmitida pela palavra “saudade” é muito mais complexa do que em inglês. Portanto, ela propaga ideias que não se têm com o referente “miss”. Desse modo, ele afirma ter sofrido uma mudança de posicionamento ao utilizar a expressão “to miss something” (faltar alguma coisa) na sua língua materna, o que lhe conduz a muitas outras ideias que anteriormente ele não tinha com a mesma palavra.

Pode-se observar que essa ausência do conceito de saudade na língua inglesa pode ser percebida como um aspecto transcultural no perfil do participante Mark, pois utilizando a palavra miss em inglês, sente falta da complexidade semântico discursiva que se refere à palavra saudade.

Sobre o que mais gostou do Brasil, ele citou o calor humano e o fato de que todo mundo dizia para ele: *“você fala bem português, bem vindo ao Brasil, Bom dia!”* (Entrevista, Mark) e com isso, constatou que as pessoas estavam sempre tentando o deixar mais animado e feliz.

O que ele menos gostou foi a política, afirmando que existem pessoas boas que trabalham pelo povo, mas também há políticos com falta de solidariedade e destacou que isso foi triste de ver, mas disse que acontece o mesmo nos EUA.

O participante esteve no Brasil durante as eleições e estabeleceu uma relação de semelhança com as eleições norte-americanas de 2016, sobre a qual ele declarou: *“todos diziam ele (Trump) não vai ganhar e ele ganhou, isso foi decepcionante”* (Entrevista, Mark). No entanto, Mark destacou uma diferença entre brasileiros e norte-americanos com relação à política, dizendo que os brasileiros são muito pessimistas com a política e que há uma falta de esperança nas mudanças. Segundo ele, nos EUA, as pessoas que odeiam o Trump têm muita esperança que na próxima eleição haverá mudança nas políticas que elas apoiam. *“Mas no Brasil, tem muita gente que fala que todos os políticos são corruptos e que nada vai mudar”* (Entrevista, Mark).

Sobre as aulas de português, ele afirma que *“não tinha quase nada de gramática, então, isso foi bom porque pratiquei muita conversação sobre cultura, notícias”* (Entrevista, Mark) e para ele, isso foi muito interessante e bom para aprender muito: *“a conversação sobre coisas cotidianas é muito bom para aprender outra língua, então gostei muito”*

(Entrevista, Mark). Ainda assim, ele pontuou a falta da gramática, afirmando que ela ajuda também.

Outro ponto positivo foi o contato com outros estudantes estrangeiros, sobre o qual ele destacou a troca de informações culturais realizadas por meio de apresentações, em sala de aula, sobre suas culturas, dizendo que havia pessoas da Colômbia, México, Rússia, e que todos estavam falando sobre diferenças culturais.

Ao ser indagado sobre a primeira coisa que irá contar sobre o Brasil quando chegar aos EUA, ele afirmou que será sobre o Bolsonaro, porque estava nas notícias, redes sociais, e que sempre que conversa com seus familiares, ele comenta “no Brasil é assim” ou “no Brasil é diferente”.

Sobre esse grupo, notamos que os participantes compartilham a origem e a faixa etária. Além disso, observamos que os motivos assinalados por eles a aprender português foram os mesmos (para o trabalho; se comunicar com os falantes da língua; viagem e lazer; ler jornais, revistas e livros; cantar músicas brasileiras; conhecer mais sobre a cultura do Brasil), com exceção de Susan que complementou dizendo que a língua portuguesa é um idioma incomum em seu convívio.

Os dois participantes do grupo julgam que “falar a língua” e “entender seu interlocutor” são elementos prioritários ao aprender um novo idioma. No entanto, notamos que as preferências de ambos divergem a partir daí. Susan prioriza “estabelecer relações com a cultura do outro” e “aspectos culturais”, elementos que assumem posição mediana em sua classificação, enquanto na ordem estabelecida por Mark, esses mesmos elementos assumem 6ª e 7ª colocação, posições finais.

Arriscamos a hipótese de que por ele já ter morado no Brasil anteriormente, esses elementos puderam ser vividos e os outros ganham mais destaque nessa outra vinda ao Brasil. Nesse sentido, “escrever na língua”, “ler na língua” e “traduzir” tornam-se elementos antepostos aos aspectos culturais para ele, enquanto para Susan, esses elementos aparecem depois dos aspectos culturais.

Destaca-se que o “conhecimento gramatical” aparece em última posição na ordem de escolha dos dois participantes, contudo, foi algo requisitado por eles no curso de PLE. Ambos enfatizaram que o curso foi ótimo para prática de conversação, mas defasado no aspecto gramatical e ambos sugeriram mais abordagem gramatical como “upgrade” para o curso.

As definições de cultura dos participantes são as seguintes:

“Cultura é compreender a história, normas sociais e valores de um país que informam o comportamento atual”. (Questionário inicial, Susan)

“Cultura inclui as crenças comuns, os traços sociais e os traços materiais de um grupo e as características da existência cotidiana. Cultura muda com o tempo e o lugar”. (Questionário inicial, Mark)

De acordo com as percepções, podemos observar que ambos citam o aspecto social, a primeira como “normas sociais” e a segunda como “traços sociais”, como elemento constitutivo de cultura, o que pode ser relacionado com a concepção estrutural de Thompson (1990), na qual cultura é algo construído em contextos sociais. Desse modo, o que é entendido como norma pode ser visto como algo a ser seguido e realizado sempre, ao contrário de traços, que podem ser entendidos como algo que se pode aderir ou não, por exemplo, um desenho se constitui por vários traços e não por aquilo que deve ser seguido como normas.

Ao citar os valores de um país, Susan aborda o conceito de cultura relacionado ao de nação (país), concepção defendida por Tylor (1871), que confere uma dimensão coletiva do homem como membro de determinada sociedade.

A descrição feita por Mark pode ser inserida na concepção descritiva de Thompson (1990) que compete a crenças, costumes e características de determinada sociedade, “características da existência cotidiana”, como diz Mark.

Ambos os participantes sugerem que cultura é algo construído através do tempo, influenciando no comportamento da sociedade: *“valores de um país que informam o comportamento atual”*; *“Cultura muda com o tempo e o lugar”*. Essa descrição se relaciona com as concepções antropológicas (Taylor, 1871; Geertz, 1973) e também com a concepção descritiva de Thompson (1990), pois é interpretada como práticas transmitidas de geração para geração.

Os dois participantes afirmam que é importante conhecer a cultura do Brasil para se relacionar melhor com os brasileiros. A justificativa de Susan envolve a questão da diversidade brasileira como fator de importância para o relacionamento com os brasileiros, já que entender as diferenças culturais dentro de um país poderia ajudar a se relacionar com o povo. O participante Mark aponta para a diferença entre sua própria formação cultural e a cultura brasileira. Portanto, conhecer essas diferenças seria fator facilitador de interação.

Nesse sentido, observamos a questão da identidade, presente nas duas respostas, se articulam às teorias de Woodward (2012) de que cultura estaria vinculada ao conceito de

identidade, isto é, os sistemas partilhados de significação, capazes de manter o grau de consenso entre as pessoas ou de manter alguma ordem social, é o que se entende por cultura.

Ao fazerem uma análise contrastiva entre Brasil e EUA em suas respostas, ambos participantes demonstram o modo de identificação de si por meio da diferenciação do outro, ou seja, eu sou norte-americano porque não sou brasileiro e vice versa. É a identidade entendida na relação com o outro, na oposição com relação ao outro, como defendido por Rajagopalan (2009).

No entanto, notamos também um possível desejo de pertencimento (Revuz, 1998) na cultura do outro quando analisamos as diferenças citadas entre Brasil e EUA. Mark, por exemplo, destaca que a cultura brasileira e a americana são originárias de uma mesma cultura (entendida como maior), a cultura ocidental moderna, e por isso elas possuem muitas semelhanças. Em sua visão, as roupas, a comida, a música e o modo de vida desses dois povos são basicamente parecidos, enquanto as diferenças são poucas.

A perspectiva de Mark de que ambas culturas brasileira e norte-americana são provenientes de uma cultura maior confirma a tese de Maher (2007) quanto às exigências da educação do entorno de modo a tornar o outro sensível às diferenças, aprendendo a destotalizar o outro. Mark possui um discurso muito particularmente simpatizante com a cultura do outro, demonstrando gerenciar muito bem as mudanças impostas pelo contato intercultural, ao mesmo tempo, notamos sua capacidade de entendimento da complexidade e multiplicidade de grupos culturais, características que também o colocam numa posição de desenvolvimento da competência intercultural.

Já Susan expõe algumas diferenças, dizendo que os brasileiros são mais informais e físicos, enquanto os americanos são mais individualistas, mas justifica que isso é uma generalização e nem sempre pode ser aplicada, bem como defende a posição de que não existe uma única cultura brasileira ou americana, enfatizando a diversidade de ambos os países, citada repetidas vezes pela participante. Além disso, ela aponta para as diferenças no jeito de se relacionar afirmando que os norte-americanos são mais diretos, enquanto os brasileiros são menos diretos e que isso justificaria nossa ineficiência. Presumimos que a fala da participante se refere à dificuldade que a maioria dos brasileiros têm de falar um não diretamente ao seu interlocutor, fazendo um discurso, muitas vezes, redundante e desnecessário, talvez por isso, “ineficiente” sob o ponto de vista de Susan.

Destacamos que isso está relacionado à teoria de Kramsch (1998) de que a linguagem incorpora e simboliza a realidade cultural de seus falantes. No que tange à fala da participante, sobre esse estilo “direto” ou “indireto” de interagir pode estar relacionado à preocupação com

relação aos sentimentos do outro durante o contexto da conversa, os brasileiros seriam mais perspicazes nesse sentido, enquanto os norte-americanos são mais práticos e essa preocupação não faria parte da realidade deles.

Com relação aos estereótipos, Mark citou generalizações clássicas como o amor pelo futebol, o samba, a dança, as festas e os atrasos, mas ressalta que isso não pode ser aplicado a todos. Segundo ele, esses estereótipos estão relacionados com a realidade dos brasileiros, porque *“esse tipo de coisa é muito mais popular aqui do que nos EUA”*. Por essa fala, entendemos que apesar do participante dizer que os estereótipos não se aplicam a todas as pessoas, ele os confirma ao considerar que são práticas populares, mais comuns aqui do que em seu país de origem.

Na resposta de Susan, podemos observar uma análise contrastiva que se relaciona com a geografia dos dois países (Brasil e EUA), afirmando que o estereótipo de que os brasileiros são calorosos e mais físicos em suas saudações é parcialmente verdadeiro, pois os sulistas nos EUA também são assim.

Além disso, notamos na resposta da participante uma tradição muito comum entre a maioria dos brasileiros, que é a de valorizar aquilo que é estrangeiro em detrimento do que é originalmente nacional: *“alguns brasileiros me perguntaram por que eu vim para o Brasil porque eles têm a percepção de que os EUA são um lugar melhor para se viver. Eu não concordo com isto. Há benefícios e desvantagens em viver nos dois países. Eu pessoalmente gosto muito dos dois lugares”*. Em sua opinião, as vantagens e desvantagens se equiparam quanto ao modo de vida, mas, de acordo com sua resposta, os brasileiros não compartilham da mesma visão, acreditando que os EUA é um lugar melhor. Nesse excerto, podemos observar a noção de identidade brasileira pela ótica do estrangeiro, que percebeu o complexo de país colonizado, caracterizado pelo sentimento de inferioridade em relação a países mais desenvolvidos.

O pensamento da participante Susan é de que há vantagens e desvantagens em viver nos dois países, os benefícios e os problemas estão presentes na realidade de ambos. Desse modo, destacamos que não há vergonha em reclamar dos problemas, nem mesmo de desejar um país melhor, mas isso não parte só de pessoas que estão nas instâncias superiores, é algo construído em conjunto, faz parte da cultura do país também. Existe uma interpelação midiática, social e institucional que leva o sujeito a ter valores, atitudes e identidade de valorização do que é estrangeiro em detrimento do que é nacional.

Em geral, pelas respostas do grupo, notamos que a primeira impressão com relação à cultura brasileira foi algo positivo, sem muitas dificuldades. Outro aspecto interessante sobre

esse grupo é que os participantes parecem ter uma consciência de estereótipo bem desenvolvida, sendo cautelosos, a todo momento, para não fazer generalizações. Isso indica atitude de abertura com relação à cultura do outro e, ao mesmo tempo, também pressupõe pré-disposição à reconstrução de suas próprias identidades como aprendizes de PLE à medida que estiverem vivendo suas experiências no contexto de imersão.

3.2. Atitudes e (Re)construções de Identidade

Nesta seção, nos ocupamos em responder à segunda pergunta de pesquisa: como os alunos (re)constróem suas identidades à luz da compreensão inter-transcultural? Investigaremos, portanto, a construção e reconstrução de identidade linguístico-cultural do sujeito estrangeiro na interação com a língua e o com o contexto cultural brasileiro, a partir das respostas do questionário final.

As categorias de atitudes foram desenvolvidas de acordo com o resultado obtido pelos dados à luz da noção de transculturalidade, para discorrer sobre as maneiras pelas quais as formas culturais se movimentam e são reconstruídas, podendo apresentar-se com atitudes de: respeito e valorização da cultura do outro; níveis de aproximação e envolvimento com a cultura do outro; estranhamentos, nos quais aquilo que era desconhecido se revela; níveis de distanciamento da cultura do outro e; conhecimento e compreensão da língua e cultura do outro. Sob essas categorias elencadas, também será analisado como os participantes desenvolvem suas próprias identidades à luz da compreensão cultural.

3.2.1. Respeito: valorização do outro e de outras culturas

A atitude de respeito é algo pressuposto tanto pela relação intercultural como pela transcultural, como foi discutido no referencial teórico. Ela está relacionada com o processo de aceitação cultural e o desenvolvimento da noção de valorização da cultura do outro, apreciando determinados hábitos ou aspectos culturais.

Os participantes do grupo hispânico demonstraram apreciação de muitas características semelhantes, além de demonstrarem uma visão muito positiva com relação ao Brasil e aos brasileiros. O que Maria mais gostou da cultura brasileira foi a receptividade e o jeito brasileiro de ser. *“São pessoas tranquilas, prestativas, que disfrutam de ajudar e são muito abertos pra receber as pessoas dos outros países”* (Questionário final, Maria). Nesses

fragmentos, fica clara a identificação que a participante sente em relação ao Brasil e sua cultura receptiva, assim como, nota-se sua satisfação em relação a isso.

Conforme disse Carmen, *“o Brasil é um país muito bom para se morar e tem muitas riquezas e, as pessoas são muito amáveis e confiáveis”* (Questionário final, Carmen).

Uma característica em comum entre a cultura peruana e a brasileira, apontada pela participante, são *“as tradições ancestrais, além de ambos os povos terem sido conquistados por europeus”* (Questionário final, Carmen). Nessas sequências, verificamos que a participante também se sentiu identificada com o Brasil e sua cultura receptiva, assim como os outros participantes do mesmo grupo. Além do reconhecimento histórico-cultural, revelado pela colonização europeia, ela também valoriza nosso país em aspecto de moradia e de recursos (riquezas).

Sua visão positiva com relação ao Brasil demonstra que a integração cultural não foi algo conflituoso. Ademais, o ambiente evidenciou-se como favorável para que houvesse essa integração, assegurando determinado envolvimento da participante. O que ela mais gostou sobre a cultura brasileira foi *“o jeito das pessoas de ajudar e o modo como elas são amigáveis”* (Questionário final, Carmen). Desse modo, notamos, pelas suas respostas, a experiência de relacionamento com o povo brasileiro foi algo positivo.

Na opinião de Ruan, *“o Brasil é um país alegre igual que suas pessoas, amável e com a vontade de ajudar a outras pessoas”* (Questionário final, Ruan). A característica de povo amável e solícito foi unânime nesse grupo, isto é, todos responderam de forma semelhante. Outrossim, Ruan aponta que essa é uma característica comum entre sua cultura de origem e a cultura brasileira, demonstrando identificação cultural, como pode ser observado no excerto *“uma característica comum entre as culturas, pode ser a amabilidade da gente, só que um jeito diferente, em Peru te ajudam sim, mas é difícil que tenham um sorriso, coisa que em Brasil é mais comum”* (Questionário final, Ruan).

A comparação positiva com sua cultura de origem e a valorização do aspecto de ajudar com um sorriso no rosto, corrobora a satisfação em ajudar as pessoas que o brasileiro tem. Essa atitude positiva foi enfatizada por Ruan ao afirmar que o que ele mais gostou sobre a cultura brasileira é *“a hospitalidade das pessoas, porque eles querem que eu me sinta incluído a seu círculo, e eu acho que eles já conseguiram”* (Questionário final, Ruan).

A integração cultural mostrou-se como um processo facilitado pelo jeito de ser do povo brasileiro, como pessoas amigáveis, solícitas e hospitaleiras. A atitude de abertura do participante também contribui para o fluxo transcultural e para o processo de integração, o que foi desempenhado com sucesso como afirmado pelo participante no excerto.

O grupo chinês também apresentou atitudes de respeito e valorização cultural com relação ao Brasil, porém com algumas interpretações diferentes. Ao ser indagada sobre seu atual pensamento com relação ao Brasil e as pessoas, Li responde de modo monossílabo: “*Bonito e extrovertido*” (Questionário Final, Li). Nessa sequência, podemos perceber que o Brasil foi reconhecido por sua beleza e pelo povo extrovertido, esse último, posteriormente, se revela como um choque cultural para o grupo chinês, como será discutido no item 3.2.3.

Segundo ela, uma característica em comum entre sua cultura e a cultura brasileira é de que “*as pessoas são muito apaixonadas*” (Questionário Final, Li). Nesse caso, confirmamos o que Byram (1997) afirma sobre a aprendizagem intercultural, dizendo que o entendimento de comportamentos do outro pode possibilitar que aprendizes de línguas demonstrem reações de flexibilidade e tolerância na relação com estrangeiros. Desse modo, notamos que a participante cria um vínculo afetivo com os brasileiros, uma vez que a língua tem por finalidade criar e manter relações humanas. Essa característica afetuosa também foi observada em outras respostas, como na resposta de Ruan, em que ele destaca a *amabilidade* das pessoas, destacando que em seu país ela ocorre, mas de um modo diferente.

O que a participante mais gosta sobre a cultura brasileira são as “*comidas, porque tem muito diferente*” (Questionário Final, Ruan). Diante desta resposta, vemos que a culinária brasileira agradou a participante, o que demonstra abertura cultural diante de nossa cultura, já que as diferenças entre as comidas asiáticas e as comidas brasileiras são vastas.

Na fala de Huang, “*o Brasil é muito bonito, os brasileiros são muito quentes*” (Questionário final, Huang). Nessa frase percebemos mais uma vez a valorização de belezas naturais do país, além da caracterização dos brasileiros como “quentes”. O uso desse adjetivo revela que a participante já consegue fazer relações metafóricas usando a língua portuguesa, estabelecendo o sentido de que os brasileiros é um povo acolhedor.

No entanto, ao ser indagada sobre alguma característica comum entre sua cultura e a cultura brasileira, ela respondeu “*gostaria de se comunicar com pessoas, trocar*” (Questionário final, Huang), o que demonstra que ela não conseguiu explicar as diferenças culturais, mesmo vivenciando a experiência de imersão. Sabemos, no entanto, que a imersão não é por si só suficiente para o desenvolvimento da competência linguística. Por isso, talvez ela não tenha conseguido expressar seus sentimentos e conclusões em português, mostrando, assim, que a aprendizagem da língua portuguesa fora insuficiente para expressar-se adequadamente até aquele momento.

O que ela mais gostou sobre a cultura brasileira é o fato da sensação de lentidão no modo como transcorre a vida no Brasil: “*Gosto, porque a vida no Brasil é lenta, confortável e*

relaxante” (Questionário final, Huang). Notamos que a percepção de tempo por nós brasileiros é diferente daquela vivida pela participante na China, ao passo que, no Brasil, atrasos aos compromissos são toleráveis. Além disso, fazemos variadas pausas para almoço e lanche durante o período de trabalho do dia, isso conduz a uma sensação de conforto e relaxamento, como é inferido por Huang. Diante desses dados, observamos que a forma como o tempo é concebido por determinada sociedade também é um traço de caráter cultural, já que está relacionado ao modo de vida de natureza histórica, sociológica e também econômica.

Segundo Huang, suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se ela não estivesse no Brasil, como ela mesma explica: *“Antes de chegar ao Brasil, acho que o Brasil é muito caótico. Os fatos provaram que não é muito caótico. Alguns são seguros e o meio ambiente no Brasil é muito bom”* (Questionário final, Huang). Nesse trecho, a participante reconhece que houve uma mudança de posicionamento. Ela considerava que o Brasil era um país caótico, mas a partir das informações adquiridas ao longo da experiência de imersão, ela afirma que a sensação de segurança se sobrepõe na sensação de caos. Outro aspecto valorizado por ela é o meio ambiente, que será discutido no item 3.2.2.

As questões do caos e insegurança também são informadas na pergunta relacionada aos estereótipos sobre o Brasil: *“Em casa, o Brasil é considerado caótico e inseguro. Depois de chegar ao Brasil, é considerado seguro em alguns lugares”* (Questionário final, Huang). Recuperando a teoria de Silva (2012) sobre a experiência de viagem que faz o estrangeiro não sentir-se em casa e experimentar as delícias e inseguranças da instabilidade da identidade, pode-se dizer que a mudança de posicionamento da participante é responsável por sua nova identidade cultural.

Na opinião da participante Chen, *“o Brasil é um país muito legal, e as pessoas são muito entusiasmados”* (Questionário final, Chen), o que deixa claro, portanto, a opinião positiva com relação ao Brasil e aos brasileiros, os quais ela caracteriza como “entusiasmados”. Mais uma vez, percebemos pela escolha de palavras do grupo, o modo otimista como elas enxergam os brasileiros: apaixonados, quentes e entusiasmados. Huang, no entanto, confessou não enxergar semelhanças entre sua cultura e a cultura brasileira, como será discutido na seção 4.2.5.

O que Chen mais gostou sobre a cultura brasileira foi a sensação de liberdade, como ela mesma afirma: *“Livre. Porque acho que é bom”* (Questionário final, Chen). Desse modo, percebemos que o contexto de imersão encoraja os aprendizes a assumirem uma perspectiva externa, pela qual eles são capazes de analisar como os valores, crenças e atitudes subjacentes, inconscientemente orientam os comportamentos do outro. A reflexão sobre esses

comportamentos os ajuda a desenvolver a competência intercultural, como defende Byram (1997).

De acordo com Chen, suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se ela não estivesse no Brasil ou se não tivesse feito o curso de português, como ela explica: *“Aprender português é melhor de conhecer o Brasil. Viver no Brasil também me faz conhecer mais cultura brasileira”* (Questionário final, Chen).

Em vista disso, relacionamos as palavras da participante com o fato de que aprender uma língua é também viver a língua como cultura e encontrar-se com uma realidade diferente daquela que vive em seu país de origem, como defendem os teóricos da relação língua e cultura (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010; JIN & CORTAZZI, 1998; AGAR, 2002). A compreensão dessa realidade e todo conjunto de normas que regulam a interação social do país e dos falantes da língua alvo é algo que se constitui como parte do processo de aprendizagem.

Sobre a questão dos estereótipos, Chen admite que: *“quando fico na China, acho que todo brasileiro gosta de jogar futebol”* (Questionário final, Chen), desse modo, entendemos que o estereótipo do futebol foi desconstruído diante de sua experiência no Brasil, assim como aconteceu com alguns participantes do grupo hispânico.

De acordo com as respostas do grupo norte-americano, podemos observar que os aspectos mais valorizados foram o acolhimento do povo brasileiro (assim como nos outros grupos) e também, a diversidade do povo.

Nas palavras de Susan: *“Eu amo o Brasil. Eu realmente gostei do meu tempo aqui. Tem sido interessante conhecer e visitar as diferentes regiões do Brasil e suas culturas diferentes”* (Questionário Final, Susan). Nesse excerto, percebemos um nível alto de valorização da cultura do outro expresso pelo verbo *“amar”*, a participante. Portanto, demonstra estar à vontade no Brasil, já que afirma estar aproveitando conhecer a diversidade cultural presente em nossa realidade.

Além disso, a participante ressaltou um aspecto da cultura brasileira que nenhum dos outros participantes abordou, ela afirma que o que mais gostou sobre a cultura brasileira foi *“de que muitas coisas sejam direitos ou leis no Brasil (que não são direitos nos EUA), como saúde pública, universidade pública, férias do trabalho e voto obrigatório”* (Questionário Final, Susan). Sobre esse excerto, notamos que ela cita alguns pontos garantidos pelo Artigo 6º da Constituição Federal (1988), dos Direitos Sociais (Cap. II), assim como também cita a obrigatoriedade do voto, fazendo um contraponto com seu país, ela afirma que esses não são direitos garantidos à população nos EUA.

Essas asserções ressaltam a ideia de culturas nacionais, em toda sua complexidade, atravessadas por divisões e contradições internas ou conflitos de poder. No entanto, ainda que sejam interceptadas por diferenças, elas continuam sendo representadas como identidades unificadas (HALL, 2001; WOODWARD, 2000). A fala da participante traz uma perspectiva da condição de cidadão, constitui uma fonte de questionamento sobre direitos e deveres vinculados à realidade social de seu próprio país e, responsáveis também pela formação da identidade nacional norte-americana. Esse questionamento traz à tona as interferências de mundos diferentes em nossas vidas cotidianas, fazendo com que assumamos novas posições de identidade, como parte desse mundo contemporâneo.

Ela declara, ainda, não acreditar que suas interpretações sobre o Brasil e os brasileiros seriam diferentes se não estivesse vivendo em nosso país, no entanto, considera “*que elas são mais claras e baseadas em mais informações devido às classes*” (Questionário Final, Susan). Desse modo, na percepção da participante, as aulas de PLE foram importantes para a formação de opinião sobre a cultura brasileira, provando a ação do curso de PLE com relação à indissociabilidade entre língua e cultura (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010; JIN & CORTAZZI, 1998; AGAR, 2002), já que o processo de aprendizagem envolve a compreensão de todo conjunto de normas que norteiam a interação social do país, onde a língua alvo é falada.

Sobre os estereótipos, Susan afirma que, em geral, as diferenças entre os EUA e o Brasil são exageradas: “*as pessoas geralmente se concentram mais nas diferenças do que nas semelhanças*” (Questionário Final, Susan). Nesse excerto, podemos notar uma perspectiva de identidades vistas em situação de conflito ou competição, algo criticado por Susan, que defende a diversidade do país e relações constantes de troca e interpenetração de sistemas culturais num contexto mais harmônico e menos conflituoso. Além disso, ela complementa que embora existam algumas diferenças, elas se minimizaram depois que passou a morar no Brasil. Isso confirma as teorias de Rocha e Gileno (2015) com relação à aprendizagem de PLE em contexto de imersão, demonstrando que a situação de imersão pode propiciar o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, bem como essa experiência pode ser capaz de desenvolver uma perspectiva intercultural no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura, elementos que foram observados nas respostas da participante Susan.

Assim como ela, o participante Mark também demonstrou alta valorização da cultura brasileira: “*Eu amo o Brasil e as pessoas. Desde que saí em 2014, eu queria voltar. Estou muito feliz por estar aqui, aprender a língua e conhecer o país, as pessoas e a cultura*”

(Questionário Final, Mark). Em sua fala, ele demonstra seu amor e sua alegria por estar no país aprendendo português e vivenciando a cultura. Notamos, portanto, que ambos participantes do grupo norte-americano expressaram seu amor pelo país e pelos brasileiros, atitude muito positiva de respeito intercultural.

De acordo com ele existem diferenças sutis com relação à comida entre EUA e Brasil, mas em sua opinião *“há mais semelhanças do que diferenças”* (Questionário Final, Mark). Nesse sentido, observamos que o participante possui uma visão de cultura bem ampla, concentrada em buscar identificações em detrimento de diferenciações (assim como a participante do mesmo grupo).

O que Mark mais gostou sobre a cultura brasileira foi da música: *“Eu amo a variedade de estilos, ritmos e instrumentos”* (Questionário Final, Mark). Percebemos, assim, que o interesse pela música já tinha sido citado anteriormente no Questionário Inicial como fator motivador para aprender português, sendo confirmado no Questionário Final, como algo positivo e valorizado pelo participante sobre a cultura brasileira.

Segundo a resposta do participante, suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se ele não estivesse no Brasil ou se não tivesse feito o curso de português, ele explica: *“Antes de vir para o Brasil, eu sabia muito pouco sobre o país e a cultura. Mesmo quando estive aqui em 2014, morar no Rio mostrou apenas uma pequena parte do Brasil. Nestes nove meses eu me integrei muito mais na vida cotidiana. Nas aulas de português, discutimos aspectos culturais como Festa Junina, feriados e eventos atuais”* (Questionário Final, Mark).

Dessa forma, podemos observar que o participante considerou o contexto de imersão (ROCHA; GILENO, 2015) como algo importante para o desenvolvimento de sua identidade cultural, já que afirma ter tido a oportunidade de conhecer mais sobre o Brasil, não só a nível acadêmico, mas também experimental, declarando sua integração na vida cotidiana brasileira.

Sua asserção sobre as aulas de PLE também reafirma o caráter intercultural do curso, que não só apresenta a cultura brasileira como curiosidades exóticas aos intercambistas, mas também proporciona discussões e debates sobre questões de relevância à realidade do país da língua alvo, de modo que a cultura é abordada como um processo de desenvolvimento e socialização, alcançada principalmente por meio da escolarização (KRAMSCH, 1998).

Desse modo, seguimos para a próxima categoria, observando os níveis de aproximação e envolvimento dos grupos com a cultura da língua alvo.

3.2.2. Níveis de aproximação e envolvimento

Nessa categoria analisamos o nível de aproximação com a cultura brasileira, bem como o envolvimento dos participantes, descrevendo o grau de atitude de abertura dos grupos com relação à cultura da língua alvo.

De acordo com Maria, depois de viver no país, ela aprendeu a cozinhar comidas brasileiras e também passou a utilizar algumas expressões, mas não disse exatamente quais. Nesse sentido, apontamos para o fato de que as necessidades básicas humanas são relativamente comuns, independentemente da cultura, de modo que, ao entrar em contato com outro tipo de realidade, ela adaptou-se a essa realidade.

A participante Carmen também demonstrou abertura para os mesmos aspectos da participante Maria, afirmando no Questionário Final que aderiu à alimentação brasileira e passou a utilizar algumas expressões como “nossa” e “tá”.

Sobre as duas participantes mencionadas, observamos que alguns aspectos facilitam a competência transcultural, tais como: a percepção de aproximação cultural, a competência na língua alvo, autoconsciência e motivação. A ambientação com relação aos alimentos e a aquisição das interjeições “nossa” e “tá” são indícios de que as aprendizes se conectaram com a cultura brasileira, aderindo a alguns aspectos culturais e linguísticos.

Segundo Ruan, ele incorporou alguns aspectos da cultura brasileira, tais como as expressões: “nossa” e “zoeira”. Outro aspecto narrado por ele é *“a atitude de compartilhar coisas, por exemplo, aqui em casa, a gente compartilha os bolos, em geral a comida, mais não só a comida, se alguém precisa de alguma coisa, outra pessoa pode lhe emprestar”* (Questionário Final, Ruan).

De acordo com esse excerto, podemos inferir que o sujeito pesquisado transformou sua identidade a partir do contato transcultural, um resultado esperado quando, a partir da negociação, compartilhamento e comunhão, identidades individuais abrem-se para transformarem-se em identidades em interação, capazes de se transformarem novamente dependendo da situação em que são expostas.

É importante destacar a segurança desse aprendiz tanto com relação à sua própria identidade em relação à aprendizagem de várias línguas. O fato de Ruan saber como agir na experiência de usar a nova língua e cultura, sem que isso represente obrigatoriedade ou afastamento de suas línguas e culturas originais, o coloca diante do nível transcultural de aprendizagem, defendido por Meyer (1991). Em que nele, o aluno é capaz de avaliar as diferenças interculturais e de resolver problemas recorrendo aos princípios de cooperação e

comunicação, e que permitem ao aluno desenvolver a própria identidade à luz da compreensão cultural. Alegoricamente, pode-se dizer que o aluno está acima de própria cultura e da cultura estrangeira (MEYER, 1991).

O entendimento de Ruan sobre o comportamento dos brasileiros de *compartilhar* pode possibilitar, segundo Byram (1997), que aprendizes de línguas demonstrem reações de flexibilidade e tolerância na relação com estrangeiros, adaptando as normas do outro quando necessário. É importante destacar que Ruan está há mais tempo no Brasil, o que é significativo, ainda mais por ele estar no país com objetivos claros e precisos, fazer uma pós-graduação, importante para sua vida profissional e pessoal, ressignificando sua relação com a língua e cultura brasileira.

Verificamos que a partir da compreensão da cultura, os participantes do grupo hispânico começam a construir outra identidade, de certa forma influenciada pela convivência com a cultura e os costumes da sociedade em que se encontram imersos.

Com relação ao grupo chinês, as participantes também responderam que tiveram aspectos culturais que passaram a ser incorporados por elas. No entanto, pelas respostas fica evidente, mais uma vez, algumas diferenças na concepção de cultura desse grupo.

Li afirmou que havia aspectos que passou a utilizar, “*eu acho que tem*” (Questionário final, Li), mas não explicou quais seriam.

Sobre a resposta de Huang, a qual discorre: “*a culinária do Brasil é boa, como a comida brasileira, o ar no Brasil também é muito bom*” (Questionário final, Huang), inferimos que os hábitos alimentares mais uma vez aparecem como principal aspecto incorporado. Possivelmente, devido à situação de imersão, torna-se difícil manter os mesmos hábitos de seu país de origem.

Outro aspecto interessante notado nas respostas desse grupo é a valorização de aspectos naturais como o ar, o céu (que foi referido na entrevista) e o meio ambiente. Esses elementos do mundo físico citados pelo grupo nos faz refletir sobre diferenças relativas à qualidade de vida e, em como o desenvolvimento econômico compromete a qualidade de vida da população, que eventualmente sofre com poluição. Esse aspecto encontra-se inserido na pergunta sobre cultura, o que realmente não deixa de ser, já que a maneira como os governos conduzem o desenvolvimento do país também se configura como aspecto cultural. A valorização de aspectos naturais também pôde ser observada na resposta da participante Carmen do grupo hispânico ao caracterizar o Brasil como um país de muitas riquezas.

Segundo Chen, “*viajar de ônibus*” (Questionário final, Chen) foi o aspecto cultural incorporado por ela. Assim como Li, ela não deu maiores explicações. A partir dessas

respostas, percebemos que a mesma dificuldade de estabelecer um diálogo com os brasileiros é transpassada para a forma escrita. Essa também pode ser considerada uma diferença cultural, já que no Brasil é mais comum as pessoas se expressarem verbalmente, enquanto na China, o silêncio e a linguagem monossilábica podem receber outra conotação.

A abertura também pôde ser observada no grupo norte-americano, como foi descrito no item anterior, Susan destacou que muitas diferenças culturais foram minimizadas depois que passou a viver no Brasil. Em umas de suas respostas no questionário final, ela destaca que uma das principais diferenças entre brasileiros e norte-americanos é sobre a noção de tempo, explicando que em seu país, as pessoas são mais “rígidas quando se trata de tempo”. No entanto, ao responder sobre aspectos da cultura brasileira que foram incorporados, ela afirma: *“Estou com menos pressa aqui e me tornei mais paciente. Também adoro a comida e vou procurá-la nos EUA”* (Questionário Final, Susan).

A noção de tempo também foi algo abordado por Huang (grupo chinês), que afirma gostar do modo como a vida no Brasil é lenta e relaxante. Apesar de ser um estilo de vida de cidades interioranas, de porte médio ou pequeno, esse tipo de aspecto é algo relacionado à cultura do povo, conseqüentemente, também se vincula à comunicação, sendo melhor compreendido em contexto de imersão.

Pelas respostas de Susan, notamos determinadas mudanças de posicionamento com relação a sua própria cultura, já que as experiências em contexto de imersão proporcionaram certa adaptação aos nossos costumes, sendo alguns incorporados em sua rotina diária no país, como por exemplo, a noção de tempo e a culinária. De acordo com Meyer (1991), a transculturalidade envolve a operacionalização de culturas diferentes, ou seja, o sujeito torna-se apto a transitar em contextos culturais distintos, adotando posições identitárias de acordo com o grupo social ao qual se vincula. Inferimos, portanto, sob essa perspectiva, que a participante assume essas características numa estratégia de negociação cultural, desenvolvendo, assim, a competência transcultural.

O nível de envolvimento do participante Mark com relação à cultura brasileira também pode ser considerado acentuado. Segundo ele: *“continuarei ouvindo a música e encontrando comida brasileira (especialmente salgados) nos EUA. Acho que vou ser menos rígido com o tempo e tentar aproveitar mais a vida, não trabalhar o tempo todo”* (Questionário Final, Mark).

Dessa forma, notamos que a música é um assunto recorrente em suas respostas, como algo que foi absorvido para seu próprio contexto cultural. Além disso, a comida brasileira também foi incorporada, assim como aconteceu com a maioria dos participantes desta

pesquisa em diferentes grupos. A concepção de tempo foi outro aspecto citado por ele, em convergência com sua colega de grupo e com a participante Huang do grupo chinês, afirmando seu desejo de desacelerar o ritmo quanto aos compromissos de trabalho, aproveitando mais o tempo.

Nesse sentido, podemos observar uma mudança de posicionamento à luz da reconstrução de sua identidade diante da cultura brasileira, tendo manifestado o desejo de levar certos hábitos para sua cultura de origem, fato que comprova o nível de envolvimento do participante, bem como dos outros que manifestaram em algum nível o mesmo desejo, de transpor determinadas práticas brasileiras para sua própria cultura. Esse, portanto, seria o caminho para a transculturalidade.

3.2.3. Estranhamento: o desconhecido revelado

Os relatos referentes a essa categoria descrevem situações de estranhamento, o qual pode ser caracterizado por algo fora do comum, causando atitudes de espanto ou admiração dependendo do contexto.

Na opinião de Maria, o Brasil é um país maravilhoso, as pessoas são prestativas e divertidas. No entanto, ela afirma que *“antes de morar no Brasil achava que o brasileiro era mais aberto as coisas do mundo, menos conservador em termos de religião, LGBT e os direitos da mulher na sociedade”* (Questionário final, Maria). Nessa sequência, constatamos que a imagem do Brasil representado pela mídia e senso comum como o país da diversidade e miscigenação, na verdade, ainda esbarra em muita intolerância social e cultural, como foi observado pela participante. Isso nos assegura uma identidade controversa, ao passo que a imagem de Brasil heterogêneo é desconstruída em favor de uma imagem de país conservador, o que foi denotado com aspecto negativo por Maria.

Além disso, ela acredita que suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se ela não tivesse vindo para o Brasil aprender português, porque *“o conceito que eu tinha do Brasil mudou bastante quando eu comecei viver aqui, porque aqui aprendi que o Brasil é um país muito grande com muitas culturas diferentes”* (Questionário final, Maria). Nesse excerto, observamos que a participante expõe determinada admiração pela dimensão do Brasil e sua diversidade, anteriormente desconhecida, como ela afirma.

Com relação aos estereótipos, ela afirma que *“fora do Brasil, as pessoas acham que o brasileiro é essa pessoa que samba, que ama e vive pelo futebol, que mora na praia e está de*

festa todo dia. Não é tão assim. Não todos gostam de futebol, não todos sambam e não todo Brasil tem praia” (Questionário final, Maria).

Notamos, em seus excertos, que antes de vir para o Brasil, sua visão era baseada nos conhecidos estereótipos, pelos quais o Brasil é divulgado mundo afora. Ao conhecer melhor o povo brasileiro, ela entrou em contato com outro tipo de realidade, a qual talvez não esperava encontrar. Essa experiência pode ser considerada positiva, à medida que a fez perceber que o Brasil não é somente samba e carnaval, mas que lidamos com questões reais de problematização humana, como preconceito LGBT, os direitos da mulher e o conservadorismo. Como apresentado por Charaudeau (2009), o cruzamento de fronteiras nos coloca diante das diferentes identidades, o que nos leva a questionamentos, estranhamentos ou identificação.

Nesse sentido, Maria pode observar outra realidade, o que contribuiu para que ela tenha hoje uma compreensão diferente do que seja o Brasil e toda sua diversidade cultural e, ao mesmo tempo, foi capaz de criar um sentimento de identificação, como pode ser visto nos excertos em que a participante atesta a semelhança entre Brasil e Colômbia: *“Brasil é como uma Colômbia maior. Só que a Colômbia não tem açaí e paçoca”* (Questionário final, Maria). Ao dizer que a Colômbia é como o Brasil, mas que lá não tem açaí e paçoca, notamos que provavelmente ela tenha incorporado o gosto pelo açaí e pela paçoca e talvez venha a sentir falta deles quando voltar ao seu país. Além disso, a participante demonstra acolhimento de aspectos culturais culinários do Brasil, portanto uma diferença entre os países.

Um aspecto do Brasil e do povo brasileiro que provocou estranhamento ou choque em Carmen foi o sistema educacional e *“a falta do compromisso profissional na escola municipal”* (Questionário final, Carmen). Pelo fato da participante ser professora e morar no Brasil com as duas filhas em idade escolar, o aspecto educacional foi algo percebido e constatado como negativo por ela. Isso também é reforçado em sua última resposta sobre os estereótipos, já que ela acreditava que *“o ensino das escolas era tão bom quanto nas universidades brasileiras”* (Questionário final, Carmen), mas isso não se confirmou, como foi apontado em sua resposta.

Segundo Carmen, a maior diferença notada entre sua cultura e a cultura brasileira é *“o respeito aos superiores e a ajuda as pessoas sem recursos”* (Questionário final, Carmen). Ela explica que os peruanos diferenciam a forma de tratamento a pessoas superiores, enquanto os brasileiros são mais informais, independentes da situação. Em comparação com o Peru, Carmen também divulga o fato de que no Brasil, as pessoas com poucos recursos recebem mais ajuda, mais apoio.

Esse trecho revela dois aspectos culturais brasileiros: a informalidade e, mais uma vez, a solicitude das pessoas, aspectos que apesar de serem retratados como diferenças culturais, não causaram efeito negativo na experiência de contato da participante, já que, no geral, sua visão com relação ao Brasil e ao povo foi muito positiva, como visto anteriormente.

Sua variedade de interesses (trabalho, família, moradia, educação, relacionamentos interpessoais) favorece o surgimento de identidades culturais plurais e o desejo de se identificar e alcançar status de igualdade perante o grupo brasileiro, como aponta Pratt (1992) e Robins (2006). Desse modo, sua identidade é remodelada a cada desafio que surge, sem que haja conflitos aparentes.

Nas palavras de Carmen, *“minhas percepções sobre os brasileiros são muito melhores estando no Brasil porque posso me interagir com pessoas de diferentes âmbitos, além de me permitir conhecer muito dos diferentes estados e costumes”* (Questionário final, Carmen). Nessa sequência, percebemos que o contexto de imersão foi algo promissor, já que a participante demonstrou uma atitude positiva e aberta em relação à cultura de contato, o que propiciou a interação e o compartilhamento de conhecimento, o que denota a criação de ambientes favoráveis para que suas identidades emergissem de modo a promover o diálogo transcultural e integração social.

Segundo Ruan, *“acho que a maior diferença entre a cultura peruana e a brasileira é a independência dos jovens, eles moram com outras pessoas aos 17 ou 18 anos porque tem que sair de suas cidades para ir a estudar na faculdade. Em Peru, isto não acontece, ou melhor dito, não acontece frequentemente”* (Questionário final, Ruan). Notamos uma diferença cultural observada pelo participante, o fato de os jovens brasileiros saírem de casa para estudar, ainda que muitos deles dependam financeiramente dos pais nessa idade, foi caracterizado por ele como uma condição de autonomia, não muito frequente em seu país de origem. Nesse excerto também percebemos o cuidado de Ruan com generalizações ao se corrigir *“em Peru, isto não acontece, ou melhor dito, não acontece frequentemente”*, isto demonstra uma possível segurança com relação à questão de identidade, que não se apega a generalizações.

Um estranhamento ou choque que o participante relatou foi que *“em Peru é pouco comum que as pessoas das lojas ou negócios te falem com confiança, coisa que acontece muito aqui”* (Questionário final, Ruan). Entendemos, por este excerto, ter sido salientado o fato de a comunicação depender de fatores extralinguísticos, não evidenciados por livros didáticos. Interpretamos essa *confiança*, portanto, como o modo de olhar, tom de voz, expressões faciais ou motoras, aspectos que são importantes na persuasão de um vendedor

brasileiro, por exemplo, e que foram notados pelo participante. Esses aspectos também marcam a informalidade do povo brasileiro.

Para o único participante de sexo masculino do grupo, suas percepções sobre o Brasil seriam diferentes se ele não estivesse no país e não tivesse feito o curso de PLE, *“porque muitas vezes, a mídia mostra as coisas mais conhecidas de um país, mas estar aqui te dá um conceito próprio e novo do Brasil, porque para um país e sua gente é a cultura o que os define e para compreender isso, um tem que a viver”* (Questionário final, Ruan). Nessa sequência, fica claro que a experiência de morar no Brasil e viver sua cultura contribuiu para uma compreensão diferente. Ele declara também que estar aqui propicia um conceito próprio e novo do que seja o Brasil, o que destaca a opinião do aluno sobre a importância de se conhecer e viver a cultura do país, onde a língua-alvo é falada.

O participante afirma ainda que *“o estereótipo de que o Brasil é um país onde o futebol é a maior coisa do mundo foi desconstruído, ainda tem muita gente que adora o futebol, mas não é toda, como eu achava antes de chegar aqui”* (Questionário final, Ruan). Desse modo, verificamos mais uma vez a característica fluída de sua identidade que perpassa pelo processo de universalização, capacitando-o para refletir e deliberar suas escolhas e, não apenas fazer aquilo que lhe é imposto por uma visão estereotipada.

Com relação ao grupo chinês, até mesmo sobre os estranhamentos, as respostas foram difíceis de serem analisadas, pelo modo monossilábico de responder e a dificuldade de justificar suas respostas.

Li afirmou que um aspecto do Brasil e do povo brasileiro que lhe provocou estranhamento foi *“a cultura das festas”* (Questionário Final, Li). Algo que já havia aparecido no questionário inicial e que foi propagado, ressaltado também na resposta de Huang: *“Os brasileiros gostam de ir às festas à noite e começar tarde”* (Questionário Final, Huang). Ficou claro, portanto, que o contexto universitário demonstrou-se como algo extremamente diferente entre China e Brasil, provocando um choque de esferas culturais (WELSCH, 2010). Esse estranhamento, provavelmente, se justifica pela origem da participante e sua cultura local.

Segundo Li, a maior diferença notada entre sua cultura e a cultura brasileira foi que *“a cultura brasileira é extrovertido, a minha cultura tem um pouco introvertido”* (Questionário Final, Li). Nessa sequência, notamos que a alegria brasileira exaltada pelo grupo hispânico é percebida pelo grupo chinês como qualidade de alguém que se comunica com facilidade e não tem problemas com o contato social.

Essa diferença de personalidade foi algo tão marcante que foi comunicado pelas outras participantes do mesmo grupo, de maneiras diferentes: “*O Brasil é mais aberto*” (Questionário Final, Huang); “*Chinês é mais calmo*” (Questionário Final, Chen). Esses dados confirmam a discussão teórica de Rajagopalan de que uma identidade se forma em oposição a outras identidades (RAJAGOPALAN, 2009). Nesse sentido, ao analisar as respostas, constatamos que as identidades são construídas em relação àquilo que o outro não é, isto é, elas se constroem relativamente ao “estranho”. Quando Chen, por exemplo, afirma “Chinês é mais calmo”, ela quer dizer que brasileiro é o contrário de calmo, ou seja, é agitado e/ou expansivo.

Enquanto no grupo hispânico, todos os participantes se identificaram com a receptividade e a alegria brasileira, valorizando essas características culturais, no grupo chinês esses aspectos ganharam nova conotação, sendo vistos talvez como excessivos com relação à cultura de origem do grupo. Nesse sentido, destacamos que as aproximações sócio históricas e culturais entre os povos latino-americanos também contribuíram com a identificação relatada, em diferença com as chinesas.

As palavras escolhidas pelas participantes para qualificarem nossa cultura também são interessantes: *extrovertido* (Li), *aberto* (Huang) e a última participante, Chen, optou por caracterizar os chineses (*mais calmo*) ao invés dos brasileiros, talvez numa ausência de predicado aos brasileiros, ou pelas razões mencionadas anteriormente. A caracterização feita pelo grupo chinês anuncia o distanciamento cultural e linguístico, além de demonstrar a diferença de compreensão cultural entre grupos, isto é, a alegria brasileira que foi considerada uma atitude de respeito e valorizada pelo grupo hispânico, mas foi considerada um estranhamento para o grupo chinês. Possivelmente, isso acontece pelo choque das esferas culturais (WELSCH, 2010), em vista do fato de a cultura chinesa ser menos extrovertida com relação à cultura brasileira em geral, segundo as participantes.

Outro aspecto do Brasil e do povo brasileiro estranhado por Chen foi que “*as lojas não ficam abertas no fim de semana na cidade pequena*” (Questionário Final, Chen), algo que também foi notado pelo participante Ruan, do grupo hispânico, e que indica diferenças culturais no ritmo de vida entre cidades interioranas e as metrópoles.

Ela acredita que suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se não estivesse no Brasil porque “*Eu acredito que se você não esteve nesse lugar, então você não consegue entender o que realmente parece*” (Questionário Final, Li), algo que é implicado pelo contexto de imersão (ROCHA; GILENO, 2015), em que o aprendiz experimenta o país da língua alvo.

Sobre a desconstrução de estereótipos, segundo ela, a questão da segurança foi um deles, como também foi mencionado na resposta do questionário inicial. Nesse sentido, observamos que algumas generalizações foram desfeitas em razão da experiência que adquiriram durante o período no Brasil.

Os estranhamentos relatados por Susan, participante do grupo norte-americano, dialogam com aqueles da participante Maria do grupo hispânico, no que diz respeito à posição da mulher em uma sociedade vista como patriarcal. Como foi apontado por Maria, ela acreditava que havia menos conservadorismo com relação aos direitos da mulher na sociedade, aspecto denotado como negativo. Em convergência, a participante do grupo norte-americano atenta para o aspecto da cultura machista em nosso país, em suas palavras: *“Eu também acho que há mais machismo aqui no Brasil, embora também exista nos EUA”* (Questionário Final, Susan).

Além disso, ela afirma que recebeu muitos conselhos para ter mais atenção ao caminhar sozinha nas ruas da cidade, fato que dialoga com esse assunto. Segundo ela: *“as pessoas me disseram para ter cuidado (isso ocorreu com muita frequência). Eu sei que partes do Brasil podem ser perigosas, mas também muitos outros países, e algumas das advertências parecem desnecessárias ou exageradas”* (Questionário Final, Susan).

A recorrência desse tema, na perspectiva de participantes do sexo feminino, é um marco da posição de identidade desse gênero na contemporaneidade. Os conselhos dispensados à Susan podem ser interpretados de modos diferentes: por um lado, sob uma ótica de cuidado num esforço de zelo e gentileza para com os estrangeiros que não estão adaptados ao contexto social urbano, o qual, muitas vezes, pode ser considerado hostil. Por outro lado, há uma inferência à questão da fragilidade feminina, como suscitado pelas participantes, já que Susan considerou os avisos exagerados e desnecessários, assim como Maria observou que o Brasil era mais conservador com relação às mulheres.

Compreender a identidade feminina exige recuperar a história e os diversos contextos que possibilitaram essa construção da mulher através do tempo. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, não nos compete enfatizar essa discussão neste trabalho, no entanto, deixamos registrado o assunto aflorado em meio às respostas como uma marca da cultura dos gêneros, já que isso também faz parte da discussão sobre cultura.

Outras diferenças citadas por Susan, de modo geral incluem: *“Os EUA são mais individualistas e as pessoas são mais diretas; Os EUA são mais rígidos quando se trata de tempo (as pessoas e os eventos são mais pontuais, as reuniões são mais curtas, a eficiência é enfatizada); As pessoas nos EUA tendem a pensar em ‘família’ como sua família imediata e*

menos em suas tias, tios, primos etc.” (Questionário Final, Susan). Sobre suas asserções, notamos que a descrição dos norte-americanos como individualistas aflui com o estranhamento sobre o modo como os brasileiros consideram “família” como um grupo maior de pessoas, o qual envolve não só o casal e os filhos, mas também todos os parentes relacionados, como tios, tias, primos, avó, avô, etc. É algo arraigado em nossa cultura, uma concepção que possivelmente se estende a nível de amigos e até mesmo na atenção dada a desconhecidos, como foi observado por todos os participantes, em geral, sobre a cultura de acolhimento brasileira.

Essa concepção diferente de tempo também foi relatada pelo participante Mark, como podemos observar pela sua resposta com relação à pergunta que pedia para ser citada a maior diferença notada entre as culturas brasileira e norte-americana: *“No Brasil, ‘ta chegando’ significa que a pessoa está apenas começando a sair. Além disso, o jantar no Brasil é mais tarde e as festas começam muito mais tarde à noite”* (Questionário Final, Mark). O fato dos eventos acontecerem mais tarde no Brasil também foi algo que incomodou as participantes do grupo chinês, bem como, a percepção flexível do tempo foi observada na fala da participante Huang (grupo chinês) ao descrever a vida no Brasil como lenta, confortável e relaxante, sugerindo que a noção de tempo no Brasil é mais flexível daquela aceita por sua cultura de origem. Desse modo, registramos a recorrência desse assunto entre participantes de grupos diversificados.

A noção de tempo já foi discutida anteriormente, no entanto, é importante destacar que isso foi algo inicialmente considerado como estranhamento por ambos participantes do grupo norte-americano, mas que posteriormente passou a ser incorporado por eles, demonstrando suas mudanças de posicionamentos, ou melhor, a reconstrução de suas identidades culturais.

Ao ser indagado sobre algum aspecto brasileiro que lhe provocou choque ou estranhamento, Mark respondeu: *“O Brasil é um país grande e provocou choque quantas diferenças existem entre as regiões. Mesmo no sudeste, o Rio é muito diferente de Araraquara. Também fiquei surpreso que Bolsonaro pudesse obter tanto apoio quanto ele conseguiu no Brasil”* (Questionário Final, Mark).

Sobre esse excerto, constatamos a recorrência do tema sobre diversidade cultural brasileira, o que também foi apontado pela sua colega de grupo, bem como foi citado por dois participantes do Grupo Hispânico (Maria e Ruan).

Observamos o surgimento do assunto de política relacionado às eleições presidenciais, evento que pôde ser vivenciado pelo participante, e que também foi relatado na entrevista como algo decepcionante, além de ser um dos primeiros assuntos que será abordado com sua

família e amigos quando voltar para os EUA, como ele mesmo respondeu na entrevista. Notamos, portanto, que o contexto das eleições presidenciais foi algo marcante para esse participante, sendo mencionado tanto na entrevista quanto no questionário final.

Sobre os estereótipos, Mark afirmou que o estereótipo de que todos os brasileiros gostam de futebol foi desconstruído, explicando que *“embora seja muito mais popular aqui do que nos EUA, muitas pessoas que conheci aqui não se importavam com a Copa do Mundo”* (Questionário Final, Mark).

Desse modo, notamos que houve certa mudança de posicionamento com relação à generalização de que o Brasil é o país do futebol, algo que anteriormente a sua vinda para o país ainda era sustentado por Mark, mas que foi desconstruído ao conviver com os brasileiros e conhecer pessoas. O mesmo tipo de desconstrução foi observada em respostas dos três grupos, muitos participantes relataram previamente acreditar que todos os brasileiros gostassem de futebol, mas que depois de chegar ao Brasil, essa crença foi desconstruída, como já foi discutido anteriormente.

3.2.4. Níveis de distanciamento da cultura do outro

É interessante notar a situação do grupo chinês com relação ao distanciamento cultural e linguístico. Ao serem entrevistados, eles pouco conseguiam falar português, sendo que eles haviam estudado português por pelo menos um ano antes de vir para o Brasil e no momento da entrevista estavam em situação de imersão há 3 meses. É importante destacar que, quando dizemos “falar português” não significa ter uma proficiência, mas experimentar situações de uso da língua, o que pareceu pouco explorado pelas respostas obtidas com os instrumentos de coleta de dados. Além disso, sabemos que o contexto de imersão não garante a aprendizagem da língua, mas em comparação com os outros grupos, esse foi o que menos se desenvolveu nesse sentido.

Apesar dos objetivos prioritários “fazer amizades” ser de base comunicativa, ao serem indagadas na entrevista se já tinham feito amigos no Brasil, Li e Huang responderam que não e uma delas justificou dizendo não saber como começar uma amizade: “não sei o que é bom falar”. Sua afirmação demonstra a dificuldade de integração social com uma cultura tão diferente da sua.

Os poucos (ou nenhum) amigos estrangeiros/brasileiros e o fechamento do grupo entre si colocam as participantes do grupo numa presente dificuldade de se desligarem da sua cultura de origem e de se abrirem para uma nova experiência cultural, embora consideremos a

decisão das aprendizes de fazerem um intercâmbio no Brasil um marco importante nessa questão de abertura cultural.

No entanto, nota-se que a mesma identidade linguística e cultural que une os falantes membros de uma comunidade de fala, algumas vezes, pode contribuir para o isolamento ou distanciamento, uma vez que é muito mais confortável conversar com “os seus” na sua própria língua. Isso também acontece com os brasileiros que viajam para outros países, indicando como as representações da cultura e língua materna são fortes e, por vezes, se sobrepõem inconscientemente.

No questionário final, Chen responde com um breve “não” a pergunta de número quatro, a qual questiona a existência de alguma característica em comum entre sua cultura e a cultura brasileira. Essa resposta indica que mesmo passando pela experiência de imersão, ela pode não ter se identificado em nenhum aspecto com a cultura da língua alvo. Isso demonstra toda diversidade cultural que pode existir entre culturas e como o choque cultural pode interferir na reconstrução de identidade do sujeito aprendiz. Ou, sob outro ponto de vista, pode indicar que ela simplesmente não queria mais responder ao questionário.

As respostas positivas, do grupo chinês, relativas ao fato do povo brasileiro ser aberto, extrovertido e alegre, por mais que possam revelar um ambiente de imersão favorável à integração cultural e ao diálogo transcultural, não asseguram o mesmo tipo de envolvimento dos outros alunos em imersão, algo que fica claro ao compararmos todos os grupos.

É necessário destacar que nem sempre (ou nem todos) os brasileiros se mostram abertos aos estrangeiros, podendo também ser considerados responsáveis por esse distanciamento.

Com relação aos outros grupos (hispânico e norte-americano), notamos que o nível de distanciamento não foi tão marcado quanto ao do grupo chinês, já que ambos os grupos demonstraram, em suas narrativas, tons de curiosidade, entusiasmo e esforço maior de compreensão em relação à cultura brasileira. A questão a ser observada é o distanciamento da língua chinesa e da língua portuguesa, porque os participantes dos outros grupos compartilham a origem linguística – hindu europeia – e de cultura ocidental, além disso, a América possui uma cultura de colonização parecida, diferentemente da China, que possui uma cultura milenar e foi colonizadora de outros povos.

Notamos que a noção de tempo foi debatida pelos participantes do grupo norte-americano, mas, apesar do estranhamento à priori, esse aspecto parece ter sido compreendido e até mesmo incorporado pelos participantes, demonstrando que o distanciamento foi superado.

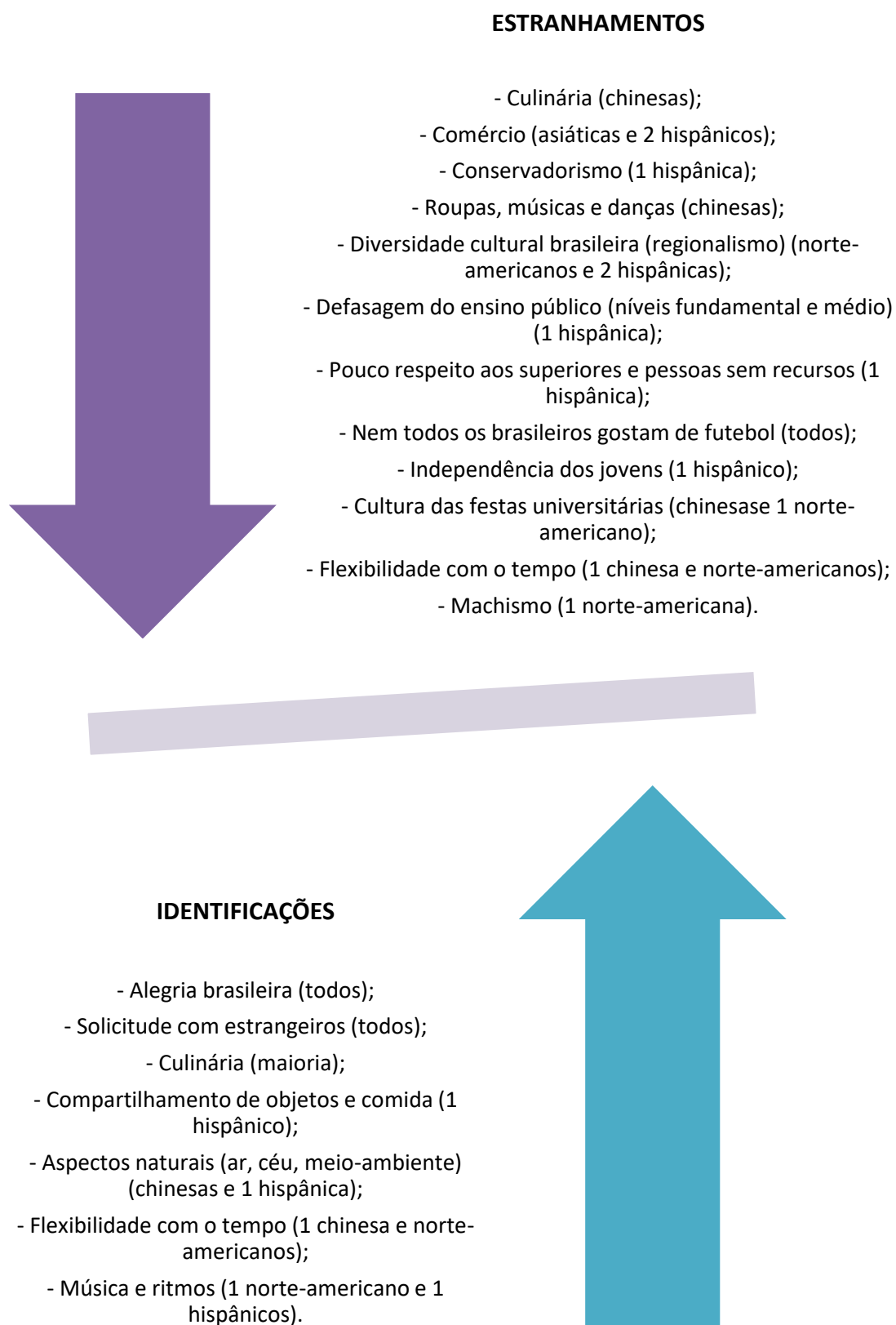
A mesma atitude dificilmente pôde ser observada no grupo chinês. Desse modo, constatamos que o grupo chinês, por razões já discutidas nesse tópico, teve um grau de distanciamento relativamente forte no tocante aos outros grupos.

Na figura a seguir, compilamos as identificações e os estranhamentos dos grupos, de modo que podemos observar em que aspectos se deram esses distanciamentos e aproximações, de maneira geral. Além disso, representamos esses dois elementos como forças motrizes para a reconstrução das identidades.

Nessa síntese, representada pela Figura, notamos que os estranhamentos registrados estão em maior quantidade comparados às identificações. No entanto, há elementos que são recorrentes tanto em uma categoria quanto em outra, como por exemplo, a culinária e a flexibilidade com o tempo. Os dados demonstraram que esses aspectos previamente considerados estranhos, posteriormente foram aceitos e assimilados por alguns participantes.

Podemos afirmar que isso faz parte do processo inter-transcultural discutido, já que ao conceber as práticas culturais como algo performativo e híbrido (THOMPSON, 1990; HANNERZ, 1992; KRAMSCH, 1998), as identidades dos aprendizes envolvidos são construídas e reconstruídas nesse processo fluído e modificável (RAJAGOPALAN, 1998; 2009; MEY, 1998; BAUMAN, 2005; HALL, 2006; 2012; WOODWARD, 2012), havendo, portanto, ora apresentação de estranhamento, ora de identificação em relação à cultura do outro.

Refletir sobre a dimensão cultural do outro e de si mesmo é um processo essencial no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, ao passo que possibilita maior compreensão do mundo. As percepções de estranhamento e identificações podem ser capazes de ressignificar as identidades e mostrar outras formas de compreensão do mundo. Destacamos, portanto, a necessidade desse tipo de reflexão em sala de aula, visto que ainda existem muitas visões estereotipadas dos brasileiros, o que pode ocasionar desvalorização cultural e linguística.

Fig. 7: Síntese de Estranhamentos e Identificações

3.2.5. Conhecimento e compreensão

Nesta subseção observamos como acontece o movimento de construção e reconstrução das bordas e fronteiras que constituem a identidade dos sujeitos pesquisados de acordo com o conhecimento adquirido durante as aulas de PLE. Para isso, analisamos como o autoconhecimento cultural e conhecimentos sociolinguísticos revelados pelas habilidades de ouvir, observar e avaliar o interlocutor brasileiro. Essas habilidades integradas de analisar, interpretar e relacionar o conhecimento cultural fazem parte do desenvolvimento da competência inter e transcultural do sujeito. Essa análise constitui-se pela triangulação dos dados expostos nos perfis dos participantes junto aos dados registrados no questionário final.

No quadro a seguir expomos as respostas dos participantes do grupo hispânico com relação à pergunta de número cinco do Questionário Final, em que se desejava saber o que mais os ajudou a se relacionar melhor com os brasileiros. Notamos que houve algumas congruências nas respostas, bem como, houve divergências muito nítidas.

Quadro 8 - Ordem de preferência: o que mais ajudou o grupo hispânico a se relacionar melhor com os brasileiros?

Maria	Carmen	Ruan
1. Fazer amigos e se relacionar melhor com as pessoas; 2. Ouvir músicas, ler jornais ou revistas; 3. Aprender a se comunicar de maneira correta; 4. Entender a cultura do país; 5. Assistir as aulas do curso de PLE; 6. Conhecer o país viajando; 7. Aprender gramática do português.	1. Aprender a se comunicar de maneira correta; 2. Entender a cultura do país; 3. Ouvir músicas, ler jornais ou revistas; 4. Fazer amigos e conhecer melhor as pessoas; 5. Assistir as aulas do curso de PLE; 6. Conhecer o país viajando; 7. Aprender gramática do português.	1. Fazer amigos e conhecer melhor as pessoas; 2. Assistir as aulas do curso de PLE; 3. Entender a cultura do país; 4. Aprender a se comunicar de maneira correta; 5. Aprender gramática do português; 6. Conhecer o país viajando; 7. Ouvir músicas, ler jornais ou revistas.

Fonte: Respostas da questão de número cinco, presente no Questionário Final.

A partir desse quadro, podemos observar que a integração cultural foi relativamente propensa ao sucesso, já que o grupo, em geral, considerou a experiência de fazer amigos e se relacionar/comunicar com as pessoas como algo favorável para se relacionar melhor com

os brasileiros, assim como pôde ser constatado com as respostas do questionário inicial e entrevistas, as adjacências culturais e linguísticas, juntamente com a atitude de abertura cultural beneficiaram a situação de imersão.

Outro aspecto a ser notado sobre esse grupo é que quase todos os aprendizes não estudaram português antes de vir para o Brasil, com exceção de Maria que estudou por dois meses com um amigo, mas mesmo assim, ela não fez um curso regular. Em comparação com o grupo chinês, no qual todas as participantes estudaram português previamente por pelo menos um ano, a vizinhança latino-americana comprovou determinada predisposição para a integração cultural e social, bem como, a aproximação da família linguística foi um fator agregador nesse sentido.

O conhecimento cultural aparece, na ordem de preferência dos aprendizes, em 2º, 3º e 4º lugar como algo proveitoso para o relacionamento com o povo brasileiro. Fazendo uma triangulação com as respostas do questionário inicial sobre a concepção de cultura dos participantes e a importância da mesma na aprendizagem de línguas, percebemos que, ao se posicionarem como sujeitos culturais, conduzindo suas experiências e vivências culturais para a sala de aula, eles estabeleceram um diálogo com a cultura brasileira e língua portuguesa. A abertura para aquilo que se mostrava diferente tornou-se possibilidade de compartilhar experiências e de transformação de identidades.

A categoria “conhecer o país viajando” foi ordenada na penúltima posição por todos os participantes do grupo. Notamos, portanto, que, a experiência de passeios e viagem não foi priorizada pelos participantes no sentido de ajudá-los a se relacionar com o povo brasileiro. Essa resposta pode advir de diferentes motivos, como empecilhos familiares, trabalho, estudos, ou até mesmo condições financeiras, portanto, não podemos aferir com certeza a razão dessa resposta.

O tópico “assistir as aulas de PLE” ficou em 5º lugar para as participantes Maria e Carmen, enquanto que Ruan deu mais prioridade a esse aspecto, ordenando-o em 2º lugar. Desse modo, constatamos que os alunos preteriram experiências reais de comunicação como fazer amizades, ouvir músicas, entender a cultura, do que assistir às aulas regulares do curso de PLE, talvez porque não conseguiram reconhecer as aulas como uma atividade sociocultural que os ajudariam na integração social, vinculando-a mais a transmissão de informações e conhecimento. Apesar de muitos dos aspectos priorizados nas respostas terem sido contemplados no curso de PLE, as aulas propriamente ditas ficaram numa posição mediana na ordem de preferência daquilo que os ajudou a se relacionar melhor com os brasileiros, com exceção do participante Ruan, que possui um perfil muito particular, como já discutido

anteriormente. Esses dados, no entanto, demonstram-se de extrema importância para uma possível reformulação do curso, bem como, treinamento de professores.

O conhecimento gramatical ficou em última posição para Maria e Carmen, e em 5ª posição para Ruan, fato que demonstra que a cultura de aprender dos participantes é mais arraigada na abordagem comunicativa (o que é coerente com suas outras respostas) do que à cultura de aprender do grupo chinês que preza pela abordagem de caráter gramatical. Além disso, mais uma vez, torna-se necessário mencionar a proximidade linguística entre português e espanhol como fator que desperte interesses primordiais em outros aspectos em detrimento da língua.

No Quadro 9, agrupamos as respostas do grupo hispânico com relação à pergunta de número seis do Questionário Final, em que se solicita que os respondentes categorizem na ordem de suas preferências os aspectos mais assistidos pelas aulas de PLE.

Quadro 9 - Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o grupo hispânico

Maria	Carmen	Ruan
1. Escrever textos, e-mails corretamente; 2. Se comunicar com as pessoas; 3. Pedir informações; 4. Entender o jeito brasileiro de ser; 5. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro.	1. Se comunicar com as pessoas; 2. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro; 3. Pedir informações; 4. Entender o jeito brasileiro de ser; 5. Escrever textos, e-mails corretamente.	1. Se comunicar com as pessoas; 2. Escrever textos, e-mails corretamente; 3. Entender o jeito brasileiro de ser; 4. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro; 5. Pedir informações.

Fonte: Respostas da questão de número seis, presente no Questionário Final.

De acordo com os dados obtidos, o item “se comunicar com as pessoas” aparece em 1ª posição em duas respostas e em 2ª em outra resposta, o que aponta para o caráter de abordagem comunicativa do curso de PLE oferecido aos estrangeiros.

“Pedir informações” aparece em 3º lugar em duas respostas e em último na resposta de Ruan. A partir dessa sequência, notamos a relevância das aulas na realidade cotidiana dos alunos, tornando-se coerente à proposta do curso de PLE em atender as necessidades dos mesmos. Ainda que possa ser melhorado, como destacamos anteriormente, baseamo-nos nessas respostas para afirmar que as aulas foram úteis ao proporcionar momentos de práticas

comunicativas e relação com o cotidiano, tanto que, posteriormente, as informações produzidas foram, possivelmente, utilizadas fora do ambiente de sala de aula.

O tópico “Entender o jeito brasileiro de ser” aparece em 4ª posição em duas respostas e em 3ª em uma resposta, o que nos remete ao fato de que as aulas dificilmente conseguem abordar a complexidade do jeito brasileiro de ser (nem é esse o objetivo, mas situar os estrangeiros sobre o assunto). Nesse quesito entra a questão cultural, que se manifesta como algo profundo no entendimento dos estrangeiros, já que o jeito brasileiro de ser está associado com a compreensão de cultura, tradições e costumes da sociedade e mesmo para um grupo, que demonstrou uma proximidade cultural muito forte com o Brasil, esse tópico situou-se em penúltima posição em suas respostas. Outra possível explicação para essa posição é o fato do grupo já possuir esse entendimento, ou pelo menos parte dele, por isso o tópico ficou em uma posição mediana inferior.

“Escrever textos, e-mails corretamente” aparece nas duas primeiras posições, no entanto, em uma das respostas aparece em último lugar. A partir disso, depreendemos que as aulas também cumprem seu papel institucional valorizante sobre aprender língua portuguesa.

“Desenvolver-se melhor em contexto brasileiro” aparece em 4º e 5º lugar em duas respostas, entretanto, aparece em 2º lugar na resposta de Carmen. Isso indica que as aulas, na opinião dos alunos, pouco contribuíram para a inserção dos mesmos na sociedade brasileira, ou pelo menos, eles não enxergaram relação entre as aulas e o convívio deles e integração do dia a dia, apesar de isso não condizer com o tópico de 3ª posição (pedir informações) que mostra a importância das aulas na vida cotidiana desses participantes.

Esses dados combinam com o Quadro 8, em que os participantes respondem em ordem de preferência o que mais os ajudaram a se relacionar com os brasileiros, as aulas de PLE aparecem em 5ª posição em duas respostas e em 2ª posição somente na resposta do participante Ruan, o que já foi discutido anteriormente.

A seguir encontra-se o agrupamento de respostas do grupo chinês com relação à pergunta de número cinco: responda na ordem de sua preferência o que mais te ajudou a se relacionar melhor com os brasileiros.

Quadro 10 - Ordem de preferência: o que mais ajudou o grupo chinês a se relacionar melhor com os brasileiros?

Li	Huang	Chen
1. Aprender a se comunicar de maneira correta	1. Aprender gramática do português	(√) Aprender gramática do português

2. Assistir as aulas do curso de PLE	2. Aprender a se comunicar de maneira correta	(√) Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas
3. Aprender gramática do português	3. Assistir as aulas do curso de PLE	
4. Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas	4. Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas	
5. Ouvir músicas, ler jornal ou revistas.	5. Entender a cultura do país	
6. Entender a cultura do país	6. Ouvir músicas, ler jornal ou revistas.	
7. Conhecer o país viajando	7. Conhecer o país viajando	

Fonte: Respostas da questão de número cinco, presente no Questionário Final.

Enquanto Li e Huang enumeraram as opções por ordem de preferência como era solicitado na pergunta, Chen apenas assinalou as opções que lhe foram convenientes. Não sabemos o motivo dessa escolha, já que no questionário inicial também havia uma pergunta de ordem de preferência e ela foi respondida adequadamente.

De acordo com os dados obtidos pelas respostas das participantes, percebemos que a questão gramatical é elencada por elas como elemento prioritário para se relacionar melhor com os brasileiros. Isso deixa claro que a distância tipológica da língua gera outros tipos de necessidades no processo de aprendizagem, mas também se relaciona com a cultura de aprendizagem de línguas estrangeiras, pautada na instrução da estrutura.

No grupo hispânico, a língua materna funciona como um facilitador da aprendizagem tornando a comunicação em português quase garantida - mesmo para aqueles que não tivessem um bom domínio do idioma - no grupo chinês, existe uma exigência de explicações teóricas a respeito de certas estruturas e recorrências na língua-alvo durante o processo de ensino-aprendizagem, já que esse grupo precisa de explicações que o grupo hispânico não precisa, justamente pela proximidade das línguas.

Desse modo, sem o domínio das normas gramaticais que regem a língua, as aprendentes se veem impossibilitadas de se comunicar e se relacionar com os falantes da língua alvo. Vista a complexidade do ensino/aprendizagem de PLE que a distância entre as línguas exige, aprender gramática é visto por elas como algo de primordial importância na aprendizagem e, também, mostra a cultura de aprender língua desse grupo, valorizando a gramática em detrimento da relação língua e cultura.

Isso é confirmado, posteriormente nas respostas, quando observamos que o tópico “assistir as aulas de PLE” aparece em 2º e 3º lugar nas respostas de duas participantes - não foi assinalado por Chen. Em comparação com o grupo hispânico, as aulas de PLE parecem ter

ajudado mais o grupo chinês no âmbito de relacionamento com os brasileiros do que o grupo hispânico, devido à natureza comum das duas línguas. A comunicação entre aprendizes hispano falantes e brasileiros é, muitas vezes, facilitada pela transposição da barreira linguística, possibilitando-os partir para outros aspectos, como culturais, sociais e linguísticos, ou seja, são línguas próximas e de culturas semelhantes histórica, social e economicamente. Ao contrário do grupo chinês, que enfrenta muita dificuldade com relação ao uso da língua e comunicação. Por serem línguas distantes, as culturas também são distantes.

“Aprender a se comunicar de maneira correta” é uma categoria que disputa a mesma posição dos tópicos “aprender gramática do português” e “assistir as aulas do curso de PLE”. A partir disso, notamos que, na concepção deste grupo, a ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta está atrelada à gramática e, conseqüentemente, à instrução gramatical que está aliada às aulas de PLE. Nessa linha de pensamento, assume-se que o conhecimento explícito da gramática da língua portuguesa pode ser valioso para os alunos chineses que estudam português, para posterior desenvolvimento das competências comunicacionais.

Desse modo, o presente estudo, porventura, aventa uma futura reconfiguração do curso de PLE para os chineses, pautado primeiramente na instrução da estrutura da língua de maneira contextualizada, a fim de posterior prática oral.

“Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas” foi categorizada em 4º lugar e também assinalada por Chen, uma posição mediana, o que demonstra que a experiência intercultural de estar no Brasil vivendo a realidade brasileira ajudou no entendimento melhor com as pessoas. Mesmo assim, elas fizeram poucos amigos em nosso país como foi discutido no perfil do grupo chinês. Pela ordem das respostas do grupo, ao que parece, a solidez dos conhecimentos linguístico-gramaticais é o que lhes proporciona a confiança necessária para explorar os componentes comunicacional, escrita e oral.

Em vista disso, os tópicos “Ouvir músicas, ler jornal ou revistas” e “entender a cultura do país” disputam as penúltimas posições (5º e 6ª), o que indica que essas atividades estão em segundo plano para esse grupo e poderão ser privilegiadas quando a aprendizagem gramatical estiver concluída. Isso explicaria a pouca preferência do grupo chinês por atividades de caráter cultural, como também foi notado de acordo com as respostas do primeiro questionário.

O último tópico marcado pelas participantes foi “conhecer o país viajando”, o qual ficou em penúltima posição na concepção do grupo hispânico. Desse modo, entendemos que a experiência de viagem não foi priorizada por nenhum dos grupos, sendo outros elementos

considerados mais importantes quando se trata de relacionamento com os falantes da língua. Outra explicação é a possível falta de dinheiro para realizar essa atividade, já que viajar envolve diversos custos.

De modo geral, a partir das preferências do grupo chinês em comparação com as preferências do grupo hispânico, fica claro que existe uma possível distinção cultural em todos os campos, desde o método de aprendizagem até a maneira de ser. Devido a muitas semelhanças e poucas diferenças linguísticas e culturais, o grupo hispânico se sente confiante para o uso da língua e a comunicação é geralmente imediata. No entanto, essa proximidade também deve ser vista com cautela pelos professores desse grupo, ao passo que as constantes interferências de sua língua materna podem fazer com que o aprendiz não se empenhe com maior desprendimento na produção oral na língua alvo.

Com relação ao grupo chinês, as línguas tipologicamente distantes têm particularidades fonéticas e léxico gramaticais que exigem dos professores maiores explicações teóricas a respeito de certas estruturas durante o processo de ensino/aprendizagem. O professor, portanto, muitas vezes, precisa partir da explicação de determinadas estruturas gramaticais, da proposição de exercícios que contemplem certos fenômenos recorrentes na língua-alvo e só depois, passar às iniciativas relativas em nível de comunicação oral.

Recuperando as teorias de Almeida Filho (2011), para que o aprendiz esteja socialmente na língua, é necessário um trabalho que envolva a reflexão entre línguas (L1 do aluno e a língua alvo). A partir dos dados obtidos, notamos que essa reflexão ocorre de maneira natural para o grupo hispânico, fazendo com que o próprio aluno compare sua língua com a língua estrangeira. O mesmo ocorre com o participante Mark do grupo norte-americano ao descrever como a palavra “miss”, em inglês, foi ressignificada depois de sua experiência com a língua portuguesa (rever item 3.1.3.).

No entanto, o grupo chinês não reconhece em sua língua materna (mandarim) elementos suficientes próximos do português para que possa usar na aprendizagem da nova língua. Essa reflexão pode ser desenvolvida, portanto, pelo professor a partir de estratégias que orientam essa reflexão.

Rocha e Gileno (2015) observam que a situação de imersão estabelece-se como significativa no desenvolvimento da reflexão entre línguas. Ainda que o grupo chinês tenha dificuldades na integração cultural, a experiência de intercâmbio deve ser levada em conta, por tratar-se do interesse primo em aprender sobre os processos culturais do Brasil,

possibilitando uma posterior perspectiva intercultural ao repensar sobre a própria língua e cultura, reconhecida e analisada neste estudo.

No quadro a seguir estão agrupadas as respostas do referente grupo sobre a pergunta de número seis: Responda na ordem de sua preferência em que aspectos as aulas de português te ajudaram mais.

Quadro 11 - Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o grupo chinês

Li	Huang	Chen
1. Me comunicar com as pessoas 2. Entender o jeito brasileiro de ser 3. Escrever textos, e-mails corretamente. 4. Pedir informações 5. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro	1. Me comunicar com as pessoas 2. Pedir informações 3. Entender o jeito brasileiro de ser 4. Escrever textos, e-mails corretamente. 5. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro	(√) entender o jeito brasileiro de ser

Fonte: Respostas da questão de número seis, presente no Questionário Final.

Como pode ser visto no quadro, “Me comunicar com as pessoas” foi categorizado em primeira posição pelas participantes, exceto por Chen, o que demonstra que as aulas foram efetivas para as participantes do grupo chinês no que se refere ao quesito comunicação, assim como foi observado no grupo hispânico. Sabemos que o curso de PLE oferecido na faculdade é de caráter comunicativo e conseqüentemente, a comunicação e a interação foram exploradas em sala de aula. Dessa forma, os alunos se sentem mais confortáveis para desenvolver as habilidades comunicativas fora do contexto de aprendizagem. No entanto, aparentemente, a prática comunicativa pode ser algo desenvolvido, com segurança, pelo grupo chinês apenas depois da consolidação do entendimento da gramática.

O tópico “entender o jeito brasileiro de ser” foi elencado em 2ª posição por Li, em 3ª por Huang e foi a única resposta assinalada por Chen. Isso indica que provavelmente muitos aspectos do comportamento brasileiro foram discutidos em sala de aula, o que auxiliou o grupo chinês e foi de grande importância por causa da distância cultural entre China e Brasil.

De acordo com as teorias de Thompson (1990) sobre vincular cultura com a produção de significados nas relações sociais e, com as teorias de Mendes (2010) e Kramsch (1998) sobre a relação língua e cultura, notamos que a compreensão da realidade dos falantes da

língua alvo e de todo conjunto de normas que regulam a interação social do país é algo que pode ser proporcionado pela situação de imersão. No entanto, a experiência no país de origem e as razões de certas atitudes tomadas pela sociedade da língua estudada, muitas vezes, ficam sem explicações, podendo se tornar culturalmente conflituosas (WELSCH, 2010).

Diante dessas respostas, constatamos a importância de reflexões feitas nas aulas de PLE acerca desses aspectos culturalmente conflituosos, que podem ampliar as visões de mundo dos alunos, evitando alguns mal entendidos, bem como, destacamos o papel do professor, como agente impulsionador dessas reflexões no contexto de ensino, a fim de auxiliar os alunos em seus desenvolvimentos a nível inter-transcultural.

“Pedir informações” foi ordenado em 2º lugar por Huang e em 4º por Li. Pressupondo que os alunos possuem necessidades diferentes, as mesmas também foram atendidas e priorizadas diferentemente, assim como aconteceu com o grupo hispânico, como foi observado no Quadro 9.

O tópico “escrever textos, e-mails corretamente”, que ficou em 3º e 4º lugares, uma posição mediana inferior, confirma determinada preferência pela comunicação. No entanto, também demonstra o interesse pela habilidade linguística de escrever, fato que está relacionado com o objetivo de vinda ao Brasil de muitos alunos estrangeiros: desenvolver pesquisas científicas ou trabalhos acadêmicos.

A última posição do grupo foi selecionada para o tópico “desenvolver-se melhor no contexto brasileiro”, o que deixa claro a dificuldade do grupo chinês de integração cultural. Nesse caso, deve-se levar em conta os fatores linguísticos e culturais, já que a distância de ambos com relação à nossa língua e cultura propicia uma aprendizagem mais lenta e, conseqüentemente, atrasa o desenvolvimento da competência transcultural.

Em alguns aspectos, até mesmo a competência intercultural é intrincada nessa situação, ao passo que Byram (1997) atesta o falante intercultural não apenas como aquele que reúne fatos sobre a cultura estrangeira, mas que também é capaz de colocar essa informação em diálogo com informações sobre a sua própria cultura. Nesse sentido, essa interação é dificultada pelo distanciamento cultural e linguístico, fazendo com que o aprendiz não consiga reconhecer uma relação de igualdade com o outro. Como pôde ser observado no questionário final, quando Chen responde com um breve “não” a pergunta que indaga a existência de alguma característica em comum entre sua cultura de origem e a cultura brasileira.

No quadro a seguir, apresentamos as respostas do grupo norte-americano com relação à pergunta de número cinco do Questionário Final. Podemos observar que as respostas divergiram bastante entre os participantes deste grupo.

Quadro 12 - Ordem de preferência: o que mais ajudou o grupo norte-americano a se relacionar melhor com os brasileiros?

Susan	Mark
1. Entender a cultura do país 2. Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas 3. Conhecer o país viajando 4. Aprender a se comunicar de maneira correta 5. Aprender gramática do português 6. Ouvir músicas, ler jornal ou revistas 7. Assistir as aulas do curso de PLE	1. Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas 2. Aprender a se comunicar de maneira correta 3. Entender a cultura do país 4. Ouvir músicas, ler jornal ou revistas 5. Aprender gramática do português 6. Assistir as aulas do curso de PLE 7. Conhecer o país viajando

Fonte: Respostas da questão de número cinco, presente no Questionário Final.

A partir das respostas apresentadas no quadro, notamos que Susan considerou o conhecimento cultural como um aspecto importante no relacionamento com os brasileiros, colocando-o em 1º lugar, enquanto que, para Mark, esse aspecto se encontra na 3ª posição de acordo com sua ordem de preferência, posposto à “aprender a se comunicar de maneira correta” e à “fazer amizades e conhecer melhor as pessoas”, o qual apareceu na 2ª posição nas escolhas de Susan. Isso demonstra que possíveis experiências de amizade e relacionamentos interpessoais presumivelmente tiveram resultados positivos, associados à atitude de abertura cultural do grupo em contexto de imersão. Somam-se a isso, o fato dos participantes apresentarem uma concepção bem desenvolvida de cultura e abordarem o assunto da diversidade cultural com recorrência em suas respostas, desenvolvendo as exigências da educação do entorno, descritas por Maher (2007), como aprender a aceitar o caráter mutável do outro e aprender a destotalizar o outro.

A participante Susan escolheu o tópico “conhecer o país viajando” em 3º lugar, o que também converge com seu progressivo interesse pela diversidade cultural brasileira, tão citada em suas diferentes respostas.

Na 4ª posição foi escolhido por ela “Aprender a se comunicar de maneira correta”, indicando sua preocupação com a prática oral em uma posição mediana, o que condiz com as respostas da entrevista da participante, nas quais ela declara sua preferência por gramática, em

vista de ser uma aluna no nível iniciante e por acreditar que é necessário instruir-se da estrutura da língua para posterior prática comunicativa.

Nessa mesma posição, o participante Mark elencou “Ouvir músicas, ler jornal ou revistas”, confirmando sua preferência por músicas, algo recorrente em suas respostas e consequentemente, esse aspecto fica elencado em posição mediana, mas ainda de destaque com relação às outras.

Em 5º lugar, ambos participantes elencaram o tópico referente à aprendizagem de gramática, que como visto na entrevista, era algo reclamado por esses alunos nas aulas de PLE, mas, em contrapartida, não foi algo priorizado para o relacionamento com os brasileiros, demonstrando que talvez o sucesso nos relacionamentos com os brasileiros dependa muito mais do aspecto cultural do que propriamente gramatical da língua.

O tópico “assistir as aulas de PLE” aparece nas últimas categorias (6ª posição para Mark e 7ª para Susan), divergindo dos dados dos outros grupos, nos quais esse tópico é elencado mais acima. Nesse sentido, outros aspectos foram preteridos, como por exemplo, “Ouvir músicas, ler jornal ou revistas”, categoria que situa os participantes mais com práticas do dia a dia.

Além das respostas previamente apresentadas, havia espaço para que os participantes respondessem com outros aspectos que possivelmente lhes ajudaram a se relacionar com os brasileiros e o participante Mark escreveu “Twitter¹² também”. Desse modo, podemos observar a influência das redes sociais no âmbito da aprendizagem, já que essas ferramentas permitem que os aprendizes vejam a língua em seu uso real, além de se manterem informados sobre aquilo que acontece no mundo, ou seja, é a língua em uso e contextualizada. O mesmo participante se mostrou adepto desse tipo de informação ao citar aplicativos como “Duolingo” e “Netflix” como alternativas para a prática do português em suas respostas ao questionário inicial, o que demonstra coerência em suas respostas.

No quadro a seguir estão agrupadas as respostas do referente grupo sobre a pergunta de número seis, solicitando que os participantes respondessem na ordem de sua preferência em que aspectos as aulas de português lhe ajudaram mais.

¹² Twitter é uma rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 280 caracteres.

Quadro 13 – Ordem de preferência: em que aspectos as aulas de PLE mais ajudaram o grupo norte-americano

Susan	Mark
1. Me comunicar com as pessoas 2. Pedir informações 3. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro 4. Entender o jeito brasileiro de ser 5. Escrever textos, e-mails corretamente	1. Me comunicar com as pessoas 2. Escrever textos, e-mails corretamente 3. Pedir informações 4. Entender o jeito brasileiro de ser 5. Desenvolver-se melhor no contexto brasileiro

Fonte: Respostas da questão de número seis, presente no Questionário Final.

De acordo com os dados obtidos, o item “me comunicar com as pessoas” aparece em 1º lugar, bem como aconteceu com as respostas dos outros grupos. Isso confirma a ação do curso de PLE no que diz respeito à prática comunicativa, que também foi elogiado pelos participantes durante as entrevistas. A abordagem comunicativa, portanto, se mostrou como eficaz em todos os grupos, visto que esta é uma das propostas do curso de PLE, desenvolver a prática comunicativa e intercultural.

Recuperando respostas citadas anteriormente, é importante frisar que as aulas de PLE foram citadas por Susan como uma maneira de ajudar a definir melhor suas interpretações sobre a cultura. Segundo ela, sua visão é mais clara e baseada em mais informações devido às aulas, uma vez que ela não tinha conhecimento sobre a cultura brasileira como Mark tinha ao ter morado no Brasil anteriormente. Do mesmo modo, ele também destaca a importância das aulas no que cerne às discussões de temas culturais e eventos atuais. Esses relatos demonstram, de certo modo, a relevância do curso de PLE para a reconstrução de identidade desses participantes, bem como para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997).

Na 2ª e 3ª posições aparece o tópico “Pedir informações”, mesma posição elencada por Huang do grupo chinês e por Maria e Carmen do grupo hispânico, demonstrando que as aulas foram importantes para agir na sociedade de maneira independente.

O participante Mark escolheu em 2º lugar “me comunicar com as pessoas”, o que mais uma vez confirma o caráter comunicativo do curso de PLE. Esse mesmo tópico apareceu em 1ª posição na escolha da maioria dos participantes tanto do grupo hispânico quanto do grupo chinês.



“Entender o jeito brasileiro de ser” foi elencado por ambos participantes em 4ª posição, mesma posição escolhida pelo grupo hispânico. Como citado anteriormente, esse

item está associado com a compreensão do componente cultural de determinada sociedade. O grupo norte-americano demonstrou alto nível de envolvimento cultural e uma ampla compreensão de cultura, talvez por já possuírem tamanho entendimento, esse tópico apareceu em penúltima posição. Sugerimos que o mesmo ocorreu com o grupo hispânico, somado ao fato deste último possuir maior proximidade com a língua e cultura brasileira.

Em 5º lugar, na escolha de Susan, encontra-se “escrever textos, e-mails corretamente”, demonstrando que a produção escrita ficou em última posição, preterindo a produção comunicativa, enquanto para Mark, o tópico escolhido em último lugar foi “desenvolver-se melhor no contexto brasileiro”, justificado pela sua experiência prévia no Brasil, ou seja, o participante já tinha uma experiência de intercâmbio em nosso país, sendo esse tópico não preterido por ele no atual momento.



Em vista das respostas dos participantes de todos os grupos, compilamos nos quadros a seguir as recorrências observadas quanto aos aspectos positivos e negativos do curso de PLE (Quadro 14) e também, as contribuições ou não do curso nas relações interpessoais desses alunos em contexto de imersão (Quadro 15).

Quadro 14 - Aspectos positivos e negativos do curso de PLE

Valor	Grupo Hispânicos	Grupo Chinês	Grupo Norte-americano
	As aulas PLE mais ajudaram a se comunicar com as pessoas.	As aulas de PLE mais ajudaram a se comunicar com as pessoas	As aulas de PLE mais ajudaram a se comunicar com as pessoas.
	As aulas de PLE menos ajudaram a se desenvolver melhor em contexto brasileiro.	As aulas de PLE menos ajudaram a se desenvolver melhor em contexto brasileiro.	As aulas de PLE menos ajudaram a entender o jeito brasileiro de ser.

Fonte: autoria própria.

Quadro 15 - Contribuições ou não do curso de PLE nas relações interpessoais

Valor	Grupo Hispânico	Grupo Chinês	Grupo Norte-americano
	Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas foi o que mais ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.	Aprender gramática foi o que mais ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.	Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas foi o que mais ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.
	Aprender gramática foi o que menos ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.	Conhecer o país viajando foi o que menos ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.	Assistir aulas do curso de PLE foi o que menos ajudou o grupo a se relacionar melhor com os brasileiros.

Fonte: autoria própria.

Conforme o Quadro 14, observamos que, em geral, de forma unânime os grupos afirmaram que as aulas de PLE ajudaram muito no quesito da comunicação com os falantes de língua portuguesa, confirmando o caráter comunicativo do curso de PLE e revelando sua eficácia nesse sentido, já que se enfatiza a língua como comunicação (ALMEIDA FILHO, 199), de maneira que os alunos aprendem a usá-la em diferentes contextos sociais.

No entanto, os grupos alegaram que as aulas não ajudaram muito a se desenvolver em contexto brasileiro (Quadro 14), o que nos mostra que as dificuldades enfrentadas na rotina diária de estrangeiros no Brasil podem ser de muitas formas, e portanto, dificilmente um curso de PLE poderia abranger todas elas, bem como, esse dado chama atenção para possíveis atualizações do curso com relação às abordagens e metodologias de ensino, já que a afirmação de que as aulas ajudaram na comunicação contradiz o que mencionam em relação a elas não ajudaram a se desenvolver no contexto brasileiro. Com exceção do grupo norte-americano que expõe o fato das aulas não ajudarem a entender o jeito de ser brasileiro, demonstrando que dificilmente uma aula poderia substituir as experiências pessoais vividas por aprendizes em situação de intercâmbio.

De acordo com a visão dos grupos hispânico e norte-americano, fazer amizades e conhecer melhor as pessoas foi o que mais colaborou no relacionamento com os brasileiros (Quadro 15). Esse mesmo dado não se confirma no grupo chinês, o qual define a

aprendizagem de gramática como aquilo que mais ajudou a se relacionar com os brasileiros. Como foi discutido anteriormente, essa posição demonstra a preferência pela abordagem gramatical evidenciando que o domínio da língua portuguesa nesse grupo só seria possível a partir do conhecimento da estrutura dessa língua. Além disso, a dificuldade de se fazer amizades também foi mencionada pelas participantes do grupo nas respostas anteriores.

Em divergência com o grupo chinês, o grupo hispânico destaca que o conhecimento gramatical foi o que menos ajudou no relacionamento com os brasileiros. Enquanto o grupo chinês elencou o tópico conhecer o país viajando nesse quesito (Quadro 15). Já o grupo norte-americano afirmou que as aulas de PLE foi o que menos ajudou nos relacionamentos interpessoais.

Notamos, portanto, que houve disparidade nas respostas dos três grupos, isto é, cada um optou por um tópico diferente do outro, demonstrando que suas necessidades podem estar relacionadas com a cultura de origem, umas mais preocupadas com a estrutura da língua, outras mais preocupadas com as experiências vividas no país.

3.3. As concepções dos professores de PLE

Nesta parte, nos encarregamos de responder à terceira e quarta perguntas de pesquisa: como os professores do curso de PLE veem as questões inter-transcultural em sua prática pedagógica e de que modo isso se relaciona com as perspectivas dos alunos? Portanto, essa etapa é determinada pela narrativa de experiência dos professores de PLE que responderam a um questionário na metade do semestre de 2018, avaliando seu processo de ensino e a aprendizagem dos alunos, bem como relatando sobre suas concepções com relação à cultura, interculturalidade e transculturalidade no ensino em sala de aula. A fim de manter a identidade dos professores oculta, optamos por identifica-los por números: Professora 1, Professora 2 e Professor 3.

Os primeiros dados analisados são da Professora 1. Na época, ela tinha 22 anos e ensinava PLE há três anos. Ela afirmou que seu interesse por ensinar PLE se deu a partir do momento que ela se identificou:

com tudo aquilo que o PLE oferece, não somente aos alunos estrangeiros, mas também aos professores e sociedades em questão, por exemplo, o conhecimento cultural do outro, fato que amplia nossa visão ao olhar os

estrangeiros e também, porque ensinar PLE nos permite ver o português além de nossa língua materna (Professora 1 – Questionário-professores).

Nesse excerto, notamos que a experiência de ensino de PLE proporcionou à professora um trabalho de reflexão entre línguas, já que a fez refletir sobre as maneiras de ensinar sua língua como língua materna e como língua estrangeira. Esse processo de reflexão também faz parte do desenvolvimento da competência intercultural, o que é considerado como aspecto importante aos professores de PLE, uma vez que as brincadeiras e o tom de voz utilizado com alunos brasileiros em sala de aula, para ensinar português língua materna, não pode ser o mesmo utilizado com alunos estrangeiros aprendizes de PLE. Determinadas atitudes podem soar ofensivas e agressivas aos alunos, por isso a reflexão entre língua é algo significativo nesse sentido. Sobre isso, Rocha e Gileno (2015) discorrem que a prática reflexiva é justamente a que transforma as ações e que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade e heterogeneidade didático pedagógica.

Essa percepção foi comprovada em outra resposta, na qual a professora afirma que o ato de ensinar PLE é um trabalho que a satisfaz. Em suas palavras:

Ensinar PLE mudou totalmente minha perspectiva sobre a língua portuguesa, passou a ser observada com todas suas especificidades, além da aprendizagem que tem me proporcionado a partir da prática da interculturalidade (Professora 1 – Questionário-professores).

Desse modo, confirma-se, portanto, que a sensibilização dos professores de PLE e a consciência intercultural são aspectos necessários ao perfil desses profissionais, ou seja, a formação dos professores de PLE é um assunto que merece mais atenção e estudo, uma vez que a orientação pedagógica, a abordagem e a metodologia utilizadas nos cursos de PLE em situação de imersão envolvem salas de aulas caracterizadas por heterogeneidade cultural, de modo que esses aspectos devem ser levados em conta no planejamento do curso e das aulas.

Outro aspecto que deve ser observado no relato da professora é a reconstrução da identidade do professor a partir de sua experiência com ensino de PLE e da convivência com os alunos, percebendo e valorizando a cultura do outro, ao mesmo tempo em que compartilha aquilo que sabe.

Na ordem de preferência da professora pesquisada, ela julga mais importante para ensinar em sala de aula de PLE as seguintes categorias:

Fig. 8: Ordem de importância dos conhecimentos abordados pela Professora 1 em sala de aula

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender seu interlocutor 2. Aspectos culturais 3. Estabelecer relações com a cultura do outro 4. Conhecimento gramatical 5. Ler na língua 6. Escrever na língua 7. Falar na língua 8. Traduzir |
|---|

Fonte: Respostas da questão de número quatro, presente no Questionário-professores.

A partir dessa resposta, podemos ter um panorama da aprendizagem em sala de aula, que se caracterizou como abordagem comunicativa intercultural, mescladas a um desejo de criar um ambiente de diálogo cultural e de interação dos aprendizes.

Os aspectos culturais se sobrepõem ao conhecimento gramatical, o que demonstra a importância da cultura no ensino-aprendizagem de PLE. Consideramos que o conhecimento em relação à cultura, geopolítica, história e religião dos alunos pode ajudar a compreender situações e gerenciar melhor os possíveis conflitos ocorridos no ambiente de aprendizagem.

Outra informação notada é que ler e escrever se sobrepõem a falar na língua, o que não condiz com os perfis dos grupos analisados no item 3.1., em que todos eles priorizam falar a escrever, mas a resposta da professora faz correspondência com o que foi aprendido na sala de aula por Maria, como foi visto no Quadro 9, a única participante entre todos os grupos que coloca a escrita em posição superior à comunicação. Na maioria dos alunos o tópico “escrever” se apresenta entre 4^a e 5^a posições, com exceção de Ruan e Mark que o listam na 2^a posição, mas ainda mantendo como primeiro a comunicação.

Devido ao nosso interesse na concepção cultural, perguntamos a professora o que ela entende por cultura, em suas palavras: “*para mim cultura é tudo aquilo que constitui um sujeito e o espaço onde vive*”. Essa resposta a coloca em contato com a concepção antropológica do termo, a qual descreve o sujeito e o lugar onde ele vive como fatores determinantes de cultura.

De acordo com a resposta da professora sobre o modo de trabalhar cultura na sala de aula, observamos que ela trabalha com a perspectiva comparativa, levando para a classe

algum aspecto cultural, explicando-o e pedindo que os alunos comentem a ocorrência de determinado aspecto em suas culturas de origem.

A partir da perspectiva intercultural, sempre tento levar um pouco da cultura local, costumes do Brasil, ou num aspecto mais amplo do português em si. E a partir disso, sempre pedir que os alunos também comentem como é tal situação nos países deles e também de modo pessoal para eles (Professora 1 – Questionário-professores).

Ela afirma fazer essa comparação a partir da perspectiva intercultural, por isso depreendemos que haja uma reflexão cultural em torno do aspecto discutido, o que auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos. Esse exercício corresponde ao segundo componente do modelo de CCI de Byram (1997), em que o falante intercultural reúne fatos sobre a cultura estrangeira e coloca essa informação em diálogo com informações sobre a própria cultura, fornecendo comentários críticos.

Nesse sentido a importância do conhecimento da cultura do Brasil é significativa para os alunos se relacionarem com o povo brasileiro, fato observado pela professora em sua resposta sobre esse assunto à pergunta de número sete.

Sem dúvidas. É necessário, pois a partir do momento que se entende a cultura de um povo, qualquer tipo de preconceito desaparece, dá espaço ao respeito. Num contexto de imersão, se faz mais necessário ainda, pois eles não estão somente na aula de PLE aprendendo ou convivendo com cultura, digo até que fora da sala de aula, a cultura brasileira é inclusive mais implementada em suas vidas (Professora 1 – Questionário-professores).

Em contexto de imersão, Rocha e Gileno (2015) destacam que as perguntas feitas pelos aprendizes, durante as aulas de PLE, sobre aspectos históricos do Brasil, e por vezes de Portugal, e seu interesse na formação do povo brasileiro, nas diferenças étnicas e culturais encontradas no Brasil, demonstram o desejo de pertencer ao espaço circunscrito no sentido comunicativo e cultural.

Nesse âmbito, notamos que o aluno reúne informações sobre a cultura estrangeira, podendo estabelecer relações com sua própria cultura, isso permite que o aprendiz resolva problemas de ordem cultural por meio do entendimento dos valores culturais. Esse estágio é definido por Meyer (1991) como “transcultural”, pois possibilita ao aprendiz manter-se acima da própria cultura e da cultura estrangeira, no sentido de conseguir agir socialmente nas duas línguas.

As perspectivas da professora se encaixam nessas teorias. No entanto, entender a cultura do outro não sugere garantia de que o preconceito possa desaparecer, como ela afirma, pois, como visto no referencial teórico, existem culturas dominantes e culturas minoritárias (KRAMSCH, 1998), sendo que as relações estabelecidas entre elas podem causar choques culturais (WELSCH, 2010).

Sob nossa perspectiva, o respeito, citado pela professora, é algo construído ou reconstruído, na medida em que o aluno aprende a aceitar o caráter mutável do outro, bem como de sua própria cultura (MAHER, 2007) e isso, dificilmente depende desta ou daquela metodologia, já que nenhuma por si só seria capaz de dar conta da constitutividade heterogênea da identidade do sujeito. Por isso, a postura do professor é determinante para explorar caminhos nesse sentido.

Nas perguntas de número oito e nove, pedimos para a professora discorrer sobre o que ela entende por interculturalidade e transculturalidade e o modo como trabalha esses conceitos em sala de aula. O quadro a seguir apresenta suas respostas.

Quadro 16 - O que é inter-transculturalidade?
Como a Professora 1 trabalha os conceitos em sala de aula

Interculturalidade	Transculturalidade
Interculturalidade para mim é a partilha de culturas. É eu falar da minha, e o outro falar da dele, a ponto de falarmos uns dos outros e respeitarmos cada uma diante das diferenças.	Para mim, transculturalidade refere-se às mudanças a partir da abordagem intercultural.
Trabalho em sala de aula	Trabalho em sala de aula
O fato de ensinar estrangeiros me mostrou que eles sempre estão a fazer comparações de como tal assunto é tratado no país dele, ou como aquilo é feito lá e etc. Diante disso, em todas as aulas dou espaço para esse quesito, muitas vezes de forma direta, pedindo que comentem como é, e em alguns casos em formas de apresentações, dinâmicas.	Percebo que esse aspecto da transculturalidade ocorre conforme os alunos estão em imersão e se faz mais percebida do meio ao fim do curso, pois assim como no início, faço uma aula de “quebra-estereótipo” e ao final gosto de fazer um balanceamento de tudo que aprenderam, englobando muito mais que os conteúdos gramaticais ou textuais, mas sim culturais, levando em consideração o que mudou culturalmente neles.

Fonte: Respostas das questões de número oito e nove, presentes no Questionário-professores.

A concepção do termo é caracterizada pelo compartilhamento de culturas, concepção que pode inserir-se no modelo de Byram, (1997), ao passo que o falante intercultural é representado como um mediador entre culturas, capaz de negociações culturais. No entanto,

ele possui sua identidade individual que é flexível em sua habilidade de combinar aspectos de múltiplas culturas.

Como relatado anteriormente pela professora, seu trabalho com interculturalidade em sala de aula envolve uma perspectiva comparativista. Na maioria das vezes, de forma direta, ou seja, a comparação é pedida claramente, outras em forma de apresentações e dinâmicas. Essa abordagem utilizada pela professora é caracterizada sob a Abordagem Comunicativa Intercultural (MENDES, 2008), a qual busca a construção de um diálogo intercultural, orientado por materiais e planejamento de atividades, a fim de desenvolver a noção de alteridade e dialogar com a identidade dos alunos de modo comunicativo.

Sobre o conceito de transculturalidade, a professora afirma que entende esse conceito como uma transformação do termo interculturalidade. Além disso, ela diz aplicar esse conceito em sala de aula observando o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, desenvolvendo atividades sobre desconstrução de estereótipos, tendo em vista as transformações culturais dos próprios alunos. Nesse sentido, as atividades fomentadas pela professora se encaixam na perspectiva de Doff (2009), ao passo que enfatiza uma abordagem que destaque a cultura geral da língua, e que, ao mesmo tempo, investigue criticamente os papéis de estereótipos nas interações entre os membros de diferentes culturas. Além disso, a autora caracteriza a dimensão transcultural na sala de aula como uma mudança de perspectiva, assim como a professora explicita ao dizer que leva em consideração o que mudou culturalmente nos alunos.

Quando perguntamos à professora se ela reconhece estereótipos estrangeiros sobre a língua portuguesa ou a cultura brasileira entre seus alunos, ela comenta que:

Sim. Na verdade, todos eles começam o curso carregados de visões sobre o Brasil e sobre a língua, por exemplo, já tive um caso de um aluno falante de espanhol pensar que falar português é falar um espanhol mais devagar. Por isso que logo no início do curso tento dar uma aula sobre estereótipos, sobre a visão deles do Brasil enquanto estavam em seus países, tentando propor uma comparação com aquilo que eles de fato vivem e observam aqui. (Professora 1 – Questionário-professores).

De acordo com a resposta da professora, enfatizamos a importância do papel do professor em sala de aula, pois ele deve adotar uma postura culturalmente neutra para não propagar estereótipos ou, até mesmo, reforçar relações de poder, principalmente no caso de comparações entre espanhol e português, que são línguas muito próximas e podem gerar polêmicas envolvendo relações de poder, como foi descrito no depoimento da professora.

Especialmente quando está lidando com uma classe caracterizada pela heterogeneidade, deve-se atentar para as posições ou atitudes estabelecidas pelo professor de PLE.

A professora destaca que a propagação de estereótipos durante a aprendizagem influencia no processo e cita o exemplo do aluno falante de espanhol:

Sim, talvez no exemplo que citei acima. De certo modo esse pensamento sobre a língua portuguesa influencia em sua aprendizagem, pois se persistir com essa ideia, pode não ter um verdadeiro empenho ao cursar português, principalmente na prática da oralidade (Professora 1 – Questionário-professores).

Esse fato foi destacado anteriormente quando ressaltamos que as constantes interferências da língua materna podem fazer com que o aprendiz não se empenhe com maior despreendimento à produção oral na língua alvo. Isso é confirmado pela professora em sua resposta, ao reconhecer que seu aluno, falante nativo de espanhol, se continuar com o pensamento de que *português é um espanhol falado mais pausadamente*, não terá sucesso na prática de oralidade. Junto a essa hipótese, está a interferência que determinado estereótipo pode causar no processo de aprendizagem, portanto, se confirma de acordo com o relato da professora de PLE.

A comparação de que “português é um espanhol...” suscita a complexa relação subjetiva que existe entre a línguas materna e a estrangeira (CORACINI, 2003). Nesse caso, seu pensamento parece criar a ilusão de compreensão do português, o que preocupa a professora com receio do seu fracasso, já que a compreensão de uma língua ultrapassa a linearidade de comparações, repetições ou reproduções.

A segunda professora pesquisada tinha 27 anos na época e trabalhava com PLE há quatro anos. Segue relato de sua experiência.

Comecei a dar aula primeiramente de inglês, pois essa era minha primeira língua estrangeira. Depois de perceber que o número de estudantes estrangeiros aumentou muito nos anos que estava na faculdade, tive interesse em tentar dar aulas de português para esses estrangeiros (Professora 2 – Questionário-professores).

Nesse trecho, ficam confirmados os fundamentos de Zoppi Fontana (2009) e Oliveira (2010) sobre a exportação da variante brasileira e sobre o modo como o sujeito contemporâneo precisa se inserir no mundo globalizado, aprendendo outras línguas.

Adicionalmente à crescente procura pelo português está o acolhimento desses alunos que buscam aprender a língua em contexto de imersão e conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos para atender essa demanda, como o que está sendo analisado na presente pesquisa.

A fala da professora sobre sua observação com relação ao aumento de estrangeiros na universidade, nos remete para a criação de condições para acolher esses visitantes (ROCHA et al., 2016). Em vista disso, também se faz necessário um ensino de qualidade, com abordagens contemporâneas, desenvolvimento de materiais e formação de professores com fins específicos.

Outro aspecto que precisa ser destacado sobre esse assunto, é a configuração da especialidade PLE na Linguística Aplicada, como foi descrito por Almeida Filho (2011), ou seja, a valorização da língua portuguesa abrange perspectivas em escala individual, institucional e global, acarretando vantagens em âmbito de publicações especializadas, exames de proficiência e de materiais didáticos, entre outros.

Ao ser indagada se ela gosta daquilo que faz, sua resposta é bem parecida com a da outra professora analisada anteriormente e responsável pela aprendizagem do grupo hispânico, afirmando:

Eu me encontrei dando aula de PLE. Gosto bastante de ensinar inglês para brasileiros, mas achei muito mais enriquecedor ensinar minha própria língua para outros. Além disso, passei a ver o português de uma forma diferente, e estou aprendendo mais com as aulas de PLE (Professora 2 – Questionário-professores).

As duas professoras deixam claro, portanto, a preocupação sobre ser docente de PLE e de querer ensinar português para o aluno estrangeiro, o que proporcionou a reflexão linguística (ROCHA, 2016), no sentido de pensar as diferenças das concepções de ensino do português como língua materna e como língua estrangeira. Além disso, essa reflexão permite contemplar conhecimentos relativos aos seus próprios papéis como professoras e ao papel do aluno.

O planejamento das aulas deve sempre envolver os alunos, buscando incorporá-los às ações e decisões tomadas pelo professor, tendo em vista a motivação e identificação com o curso. Desse modo, a figura, a seguir, expõe a ordem de importância de conhecimentos ensinados em sala de aula, na opinião da professora.

Fig. 9: Ordem de importância dos conhecimentos abordados pela Professora 2 em sala de aula

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento gramatical 2. Aspectos culturais 3. Estabelecer relações com a cultura do outro 4. Falar a língua 5. Entender seu interlocutor 6. Ler na língua 7. Escrever na língua 8. Traduzir |
|--|

Fonte: Respostas da questão de número quatro, presente no Questionário-professores.

Observamos que o *Conhecimento gramatical* é priorizado pela professora, junto aos *Aspectos culturais da língua*. Esse dado combina com a preocupação dos participantes do grupo chinês em aprender detalhadamente aspectos linguísticos do português, bem como, a ação de incorporar esses conhecimentos junto aos aspectos culturais e, em seguida, *Estabelecer relações com a cultura do outro*. Essa visão reflete as teorias de Kramsch (1998), Mendes (2010), Jin e Cortazzi (1998) sobre a relação língua e cultura, que compreende escolhas culturais junto ao domínio de formas linguísticas.

O tópico *Estabelecer relações com a cultura do outro* aparece em 3º lugar e descreve a abordagem intercultural do curso, como também foi observado nas respostas da outra professora. Em 4º e 5º lugar, respectivamente, encontram-se *Falar a língua* e *Entender seu interlocutor*, caracterizando a abordagem comunicativa também inserida no planejamento do curso.

Por fim, na ordem de preferência da professora, aparecem *Ler*, *Escrever* e *Traduzir* como as últimas prioridades atendidas no curso. A partir desses dados, podemos ter uma noção do que possivelmente acontece em sala de aula, onde, provavelmente, o foco da aprendizagem se restringe à estrutura da língua praticada por meio de atividades que permitem que o aluno use a língua de modo comunicativo, atreladas a conteúdos diversos sobre a cultura brasileira.

No entanto, de acordo com as preferências dos alunos, vistas nos quadros 5, 6 e 7, os aspectos culturais encontram-se em posições inferiores (na maioria entre 4º e 7º lugares em

todos os grupos), demonstrando maior preocupação com aspectos linguísticos, bem como com as habilidades de leitura e escrita.

Entre suas respostas, a professora revela sua concepção de cultura como sendo “*tanto os costumes de um país, o comportamento das pessoas, as crenças e religiões de seu povo, música e folclore e a alimentação base do país*”. Isso se insere nas concepções antropológicas de Tylor,(1871), Cuiche (1999) e Geertz (1973), nas quais cultura é definida como o conjunto de crenças, arte, moral, costumes e hábitos adquiridos pelo homem como membro social. Nesse sentido, o conhecimento cultural é trabalhado em sala de aula pela professora, da seguinte forma:

Tento nunca desvincular cultura e língua nas aulas. Ela pode ser como o tema da aula, e a partir dele desenvolvo a habilidade linguística, promovo discussões sobre como o tema é no país de origem dos alunos, explicando as diferenças das várias culturas (Professora 2 – Questionário-professores).

Nesse excerto fica claro, mais uma vez, que a professora trabalha com a indissociabilidade entre língua e cultura, além de tentar desempenhar nos alunos a CCI de Byram (1997), por meio do desenvolvimento da consciência cultural crítica e de habilidades de interpretar e relacionar as próprias culturas dos alunos com a cultura brasileira através de discussões e explicitação de diferenças. A importância dessas atividades é explicada pela professora:

Com certeza. Muitos alunos estrangeiros que recebemos no campus são de origem ou asiática, árabe ou europeia, cujos costumes de intimidade ou toque são diferentes em relação ao Brasil. É importante explicar para eles que vão encontrar pessoas que abraçam, tocam nos ombros, dão beijo no rosto como forma de cumprimentar. Diferente dos latinos, que têm uma proximidade maior com a cultura brasileira, os estrangeiros de outros continentes podem achar invasivo essas reações. Para evitar constrangimento por parte deles, eu acho importante levantar essas questões em sala de aula (Professora 2 – Questionário-professores).

Notamos em sua resposta que, a professora faz menção a elementos culturais extralinguísticos como: expressões faciais, gestuais e corporais, que estão muito relacionadas à cultura dos falantes da língua alvo. Conforme defende Almeida Filho (2011), o conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbal, mas pode também ser produzido por meio de gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso e do

sorriso. Esses elementos, portanto, dificilmente são encontrados em um livro didático e, em contexto de imersão, podem causar certo estranhamento dependendo da distância cultural. Por isso, é função do professor promover um trabalho que envolva a consciência cultural dos alunos, já que tais elementos inerentes à linguagem podem ter significados diferentes na língua materna do aluno.

A professora explica em sua resposta que nesse sentido há uma diferença entre hispânicos e chinesas, por causa da proximidade ou distância cultural. Desse modo, o trabalho envolvendo a consciência cultural em sala de aula ajuda a evitar o constrangimento por parte dos estrangeiros com possíveis experiências fora do ambiente institucional. Segundo Kramsch e Uryo (2014), no contato intercultural é possível que ocorram falhas na comunicação por conta de diferenças sociais ou culturais entre os interlocutores. Por isso o professor tem papel fundamental ajudando os alunos a estabelecer a negociação dessas diferenças.

Assim como a professora do grupo chinês, a professora do grupo hispânico também descreveu o que ela entende por interculturalidade e transculturalidade e o modo como trabalha esses conceitos em sala de aula, como pode ser observado no quadro a baixo.

Quadro 17 - O que é inter-transculturalidade?
Como a Professora 2 trabalha os conceitos em sala de aula

Interculturalidade	Transculturalidade
Interculturalidade é essa troca de conhecimento entre professor-aluno ou aluno-aluno que ocorre em sala de aula (ou fora também).	Transculturalidade ainda é um termo que tenho dificuldades para entender.
Trabalho em sala de aula	Trabalho em sala de aula
É o momento em que o professor comenta sobre alguma questão de cultura sobre o Brasil e ele pede para que os alunos falem como é no país deles.	Mas acredito que seja quando os alunos aceitam a cultura do outro e passam a vivenciá-la e praticá-la (como por exemplo o cumprimento com beijo ou abraço) no país em que está aprendendo a nova língua (no caso aqui, Brasil). Diferente da interculturalidade que é apenas a troca de conhecimento, a transculturalidade é a “prática” do que se aprendeu em aula, do que se discutiu sobre diferentes culturas.

Fonte: Respostas das questões de números oito e nove, presentes no Questionário-professores.

De acordo com as respostas, as concepções sobre interculturalidade estão ligadas com as teorias de Kramsch (1998), caracterizando a comunicação entre pessoas de diferentes grupos culturais (étnicos, sociais, de gêneros etc.), mas que compartilham a língua, neste caso, a língua portuguesa em contexto de imersão, tanto na sala de aula como fora dela também. O trabalho desenvolvido em sala de aula acerca desse termo é feito a partir da abordagem descrita por Mendes (2008), a fim de promover um diálogo intercultural, de modo comunicativo e comparativo.

Com relação à transculturalidade, a professora confessa que esse é um termo sobre o qual ela não possui conhecimento suficiente para comentar, mas diz acreditar que a partir do momento que o aprendiz começa a praticar a cultura da língua alvo, ele desenvolve a transculturalidade. Essa questão da prática cultural está mais atrelada com o nível transcultural de Meyer (1991), já que permitem ao aluno desenvolver a sua própria identidade à luz da compreensão cultural, podendo transitar entre os diversos contextos socioculturais.

Sobre os estereótipos observados pela professora nos alunos estrangeiros, ela faz os seguintes apontamentos:

Eu vejo que muitos alunos quando contam de suas viagens pelo Brasil, eles costumam visitar os lugares mais conhecidos internacionalmente, como Rio de Janeiro, São Paulo e Foz de Iguaçu. Talvez não seja bem um estereótipo, mas são poucos os estrangeiros que buscam outros lugares para viajar pelo país; acaba sendo apenas essas cidades mais conhecidas. Um outro possível estereótipo é que alguns deles possam achar que no Brasil tudo é permitido e que as pessoas não agem de maneira formal em geral (Professora 2 – Questionário-professores).

Nesse caso, destaca-se, portanto, o desejo de conhecer as cidades e pontos turísticos mais famosos do Brasil. Além disso, ocorre também o estereótipo da permissividade e da informalidade brasileiras. Os estereótipos correspondem ao que foi perpetuado pelo próprio povo brasileiro e difundido pela mídia. Por isso, salientamos a necessidade de levar os elementos socioculturais para a sala de aula, já que, a partir disso, é possível desenvolver de modo mais sistemático o processo de comparação, introspecção, descobrimento e reflexão, adquirindo a competência transcultural, mediante maior compreensão do contexto que se produzem as situações comunicativas e desconstruindo estereótipos. A influência disso na aprendizagem dos alunos é relatada pela professora da seguinte forma:

Pensando no estereótipo de que os brasileiros são mais informais, quando comentamos sobre essa questão, trazemos as possibilidades de formalidade que existe ou que eles possam encontrar, como por exemplo, conversar e

tratar o orientador deles, como escrever e-mails para eles, mas lembrando que com o tempo essa formalidade pode diminuir, ou não. O “depende da pessoa” deve ser lembrado nessas situações, pois nem todos brasileiros serão informais. Isso basicamente é o que consigo ver como uma dificuldade sobre estereótipos com os alunos (Professora 2 – Questionário-professores).

Como podemos perceber, a Professora 2 aponta como exemplo a questão da informalidade brasileira, tema que também foi ressaltado como estranhamento pelo grupo norte-americano em suas respostas. Isso demonstra a perspicácia da professora com relação a aspectos culturais que podem ser considerados problemáticos para os alunos.

Não conseguimos constatar exatamente uma influência na aprendizagem da língua portuguesa, mas fica evidente que esses estereótipos podem gerar conflitos de relacionamento com os brasileiros, com confusões em relação a excessos de permissividade ou de informalidade. A necessidade de uma reflexão sobre esse assunto pode ser desenvolvida pelo professor a partir de estratégias que orientam essa reflexão, trabalhando didaticamente a desconstrução de estereótipos.

O papel do professor tem características importantes no contexto de imersão, sendo que algumas características intrínsecas devem ser potencializadas no ensino-aprendizagem de línguas, como, por exemplo, o respeito, a criticidade ética, rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, curiosidade, disponibilidade para diálogo. Todas essas características são indispensáveis no tratamento de uma classe heterogênea e no contexto de ensino de língua em situação de imersão, para fins de desenvolvimento da concepção intertranscultural e para desenvolvimento de uma mentalidade mais democrática a partir da valorização cultural.

O terceiro e último a responder o questionário é o Professor 3, na época com 24 anos e atuante na área há um ano. De acordo com ele seu interesse por PLE despontou quando descobriu que havia uma área específica para isso:

Quando eu descobri que existia uma área específica voltada para o ensino de português para estrangeiros eu fiquei muito interessado, porque antes eu pensava que era só se formar em letras que eu já poderia lecionar para estrangeiros. Eu escolhi ensinar PLE porque fiquei muito encantado com a área e também para adquirir experiência na área para poder um dia poder lecionar português em outro país (Professor 3 – Questionário-professores).

Neste excerto, observamos como a área de PLE vem ganhando notoriedade na grande área da Linguagem e junto aos estudos de Linguística Aplicada, como foi visto na fundamentação teórica (ALMEIDA FILHO, 2011). A fala do professor revela interesse em

sua própria formação nessa área, possibilitada pela experiência de docência no curso de PLE da faculdade. Notamos, assim, a importância do desenvolvimento desse projeto não só para os intercambistas, mas também para a formação de professores de PLE em paralelo à pesquisas dedicadas a estudar o uso da língua portuguesa por falantes estrangeiros, um marco da emergência dessa área no campo da LA.

Assim como as outras professoras analisadas, o Professor 3 também coloca em destaque a prática reflexiva sobre ensinar a própria língua sob uma perspectiva de língua estrangeira e não de língua materna, como podemos observar no trecho:

Eu adoro o que eu faço. Porque eu aprendo muito com os meus alunos, além de aprender sobre a cultura e a língua deles, que pra mim é maravilhoso, também aprendo sobre a nossa própria língua, com as perguntas deles nós começamos a olhar a língua portuguesa com outros olhos, pensar em significados e estruturas que pra gente é automático no uso do dia a dia que quando paramos para pesquisar para responder as dúvidas encontramos diversas coisas e significados que vai além daquilo que sabemos. É maravilhoso (Professor 3 – Questionário-professores).

A desautomatização¹³ do português, isto é, a maneira mais consciente de pensar, entender e usar a língua, é algo que a experiência de ensino de PLE pode proporcionar aos professores, fazendo com que a língua seja vista por outra perspectiva, como apontam Rocha e Gileno (2015). Essa prática também pode ser estendida ao aluno de LE, já que em contato com a língua estrangeira, a primeira conduta é a realização de uma análise comparativa entre a LE e a língua materna, como podemos observar pelas respostas dos alunos participantes da pesquisa.

Esse olhar diferente para a própria língua também se relaciona com a reconstrução de identidade do professor em relação à língua (MEY, 1998), já que o contexto de ensino e aprendizagem faz com que ele use a língua de acordo com os anseios e as necessidades dos alunos, mas também com os seus objetivos de ensino.

Todos os professores apresentaram, portanto, a reconstrução de suas identidades como professores de PLE, demonstrando que ensinar língua portuguesa para estrangeiros demanda do professor outro conhecimento. Como aponta Rocha (2016), o professor de PLE apresenta para o seu aluno um conhecimento que como estrangeiro não tem, pois não traz consigo os saberes linguísticos e sócio culturais da língua portuguesa falada no Brasil, isto é, não têm

¹³ Utilizamos esse termo no sentido de desnaturalizar a língua como algo pré-estabelecido enquanto falante nativo, que não se pergunta questões tidas como naturalizadas na língua materna.

internalizado todo um repertório sócio histórico, comunicativo e discursivo que adquirimos quando aprendemos uma língua enquanto língua materna, convivendo e adquirindo os saberes intrínsecos ao convívio em uma sociedade. Portanto, observamos pela fala de todos os professores de PLE estudados, a reconsideração da própria noção de identidade por meio da reflexão sobre a língua portuguesa.

Na ordem de preferência do Professor 3, ele julga mais importante para ensinar PLE as seguintes categorias:

Fig.10: Ordem de importância dos conhecimentos abordados pelo Professor 3 em sala de aula

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos culturais 2. Estabelecer relações com a cultura do outro 3. Entender seu interlocutor 4. Conhecimento gramatical 5. Falar a língua 6. Ler na língua 7. Escrever na língua 8. Traduzir |
|--|

Fonte: Respostas da questão de número quatro, presente no Questionário-professores.

De acordo com sua resposta, os aspectos culturais se sobrepõem ao conhecimento da gramática, assim como esse quesito se encontra acima de falar a língua, o que diverge das respostas dos alunos pesquisados, já que observamos que a maior prioridade deles era se comunicar, com exceção do grupo chinês que tinha o desejo de aprender gramática.

Assim como as outras professoras, o Professor 3 também escolheu a cultura como algo essencial na aprendizagem desses alunos, o que demonstra a formação inter e transcultural desses professores, que se preocupam em estabelecer relações culturais dentro da sala de aula promovendo um trabalho que envolva essa consciência.

Em contrapartida com as respostas dos professores, nas respostas dos alunos, os aspectos culturais aparecem entre 4º e 7º lugares na ordem de importância ao aprender uma nova língua. Na opinião deles, o mais importante é falar a língua e entender seu interlocutor, aspectos estes que se encontram entre 4ª e 7ª posição para os professores. Isso aponta para

uma divergência entre as respostas de professores e alunos, demonstrando que a cultura nem sempre é vista pelos alunos e também pelos professores como algo relacionado à comunicação na língua como apontam as teorias anteriormente mencionadas (THOMPSON, 1990; WOODWARD, 2012; KRAMSCH, 1998; MENDES, 2010; AGAR, 2002).

Agar (2002), principalmente, destaca a relação intrínseca entre comunicação e cultura, explicando que se ambas não fossem inseparáveis não haveria conflitos na interação entre falantes de línguas diferentes. Por isso, a necessidade de investir na formação de professores nesse sentido se faz latente, diante dos dados analisados.

Outro dado observado é que ler na língua aparece em 5ª ou 6ª posição na perspectiva dos professores, enquanto para os alunos essa categoria se apresenta entre 3ª e 6ª posições. O mesmo acontece com escrever na língua, que aparece entre 2ª e 4ª posição na opinião de 5 entre 8 alunos, um percentual considerável de 62,5%. Enquanto que na opinião dos professores, escrever aparece em 7º lugar para dois deles e 6º para a Professora 1. Desse modo, notamos que as habilidades linguísticas de leitura e escrita são mais priorizadas pelos alunos do que pelos professores, o que demonstra falta de conhecimento teórico metodológico por parte de muitos docentes de LE, em geral, que, muitas vezes, enxergam essas habilidades desarticuladas da competência comunicativa.

De acordo com Brown (2007), no contexto de sala de aula de língua estrangeira, as ações docentes devem tratar as habilidades mencionadas sempre atreladas a situações reais de uso da língua. A tradição de ensinar as habilidades de *Falar, Ouvir, Ler e Escrever*, pode, portanto, ser incorporada aos aspectos culturais da língua alvo, propiciando aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa de modo contextualizado e atrelado à comunicação real.

O quesito Traduzir foi escolhido pelos três professores em último lugar (8º) na ordem de preferência, mesma posição escolhida pelo grupo hispânico. Já o grupo chinês destinou o 5º, 6º e 7º lugar para essa categoria, enquanto o grupo norte-americano a colocou em 5º e 7º lugar. Dessa forma, percebemos que na opinião dos grupos chinês e norte-americano, essa categoria se estabelece numa posição intermediária-inferior, o que mostra uma cultura de aprender ainda arraigada no método gramática-tradução, mas já bem desligada dele porque a tradução desponta na posição inferior pela maioria dos alunos.

A concepção de cultura do professor enfatiza a diversidade brasileira, algo muito apontado pelo grupo de alunos norte-americanos, bem como, sua definição mostra o caráter nacionalista e social do termo (TYLOR, 1871).

Cultura para mim é aquilo que nos caracteriza como pessoa, a cultura do Brasil é muito rica e com aspectos bem diferentes em cada região, então, para mim, cultura é do modo como falamos e pronunciamos as palavras, passando por crenças regionais e comum de uma comunidade ou região, até o que é conhecido nacionalmente como festas nacionais e etc. (Professor 3 – Questionário-Professores).

Sua definição condiz com as concepções antropológicas (TYLOR, 1871; GEERTZ, 1973; CUCHE, 1999), nas quais o conjunto de crenças, costumes regionais e hábitos sociais são determinados como cultura. No excerto a seguir, o professor explica o modo como ele trabalha esse tema em sala de aula.

Eu costumo trabalhar a cultura “separado” por região, por exemplo, aspectos culturais do nordeste, então levo para os alunos festas que são típicas da região, músicas, pratos regionais... até chegar em “coisas” que são nacionais, por exemplo, estilos de música eu mostro as regionais que são bem famosas naquela região, mas também trago para eles legião urbana, Anita, que são conhecidos nacionalmente. Trabalho também costumes dos brasileiros e expressões idiomáticas, entre outros tópicos (Professor 3 – Questionário-professores).

Conforme sua resposta, o Professor 3 trabalha cultura de modo “separado” por regiões, ou seja, ele afirma que traz para sala de aula conteúdos culturais por região até chegar na dimensão nacional, ocupando-se em abordar aspectos mais populares de cada região para posterior conhecimento à nível nacional. Cultura e expressões idiomáticas relação língua e cultura. Notamos, em sua fala, parece não haver o trabalho de reflexão cultural sugerido por teóricos que pesquisam a temática intercultural em sala de aula ou em materiais didáticos (MENDES, 2010; KRAMSCH, 1998).

No entanto, ele considera a dimensão cultural que atravessa o uso social da língua ao reiterar seu trabalho com expressões idiomáticas. Desse modo, inferimos que a abordagem de conteúdos culturais objetiva colocar os alunos em contato com situações reais do cotidiano dos falantes nativos da língua alvo, proporcionando a interação entre eles e motivando-os a entrar em contato com o universo da língua, além de possibilitar o uso da língua em seus diversos contextos.

Ao ser indagado sobre a importância do conhecimento cultural para seus alunos, o Professor 3 confirma essa importância e explica:

Por exemplo a questão dos brasileiros de cumprimentar as pessoas com um abraço e um beijo, tenho alunas que estão há 3 meses no

brasil e ainda estranham quando uma pessoa estranha cumprimenta elas com um abraço e um beijo. Por isso que conhecer a cultura do Brasil é importante para os estrangeiros saberem que esse modo de cumprimentar as pessoas não é estranho, assim como outros costumes (Professor 3 – Questionário-professores).

Em sua resposta, o professor relata a experiência dos estrangeiros com relação ao costume brasileiro de se cumprimentar com beijos e abraços, expondo a atitude de estranhamento dos estrangeiros sobre esse costume. Na opinião do professor, o trabalho com cultura em sala de aula se justifica por minimizar esse tipo de atitude dos alunos intercambistas, fazendo com que se sintam mais inseridos em nossa cultura.

Quando comparamos sua fala com as respostas dos diferentes grupos analisados sobre o que as aulas de PLE mais ajudaram no convívio com os brasileiros, eles responderam que o curso pouco ajudou a entender o jeito de ser brasileiro. Portanto, o que o professor acha que está fazendo, os alunos acham que ele não está fazendo.

Entendemos que essa mudança de atitude envolve a reconstrução de identidade (RAJAGOPALAN, 2009) desses alunos, já que é no contato com o outro e com a sociedade que eles poderão constituir ou reconstituir suas próprias identidades. No entanto, destacamos que esse processo não se torna mais simples com a explicação do professor aos alunos, mas pode facilitar a relação com o falante da língua estudada.

A seguir, apresentaremos o quadro que mostra o que o Professor 3 entende por interculturalidade e transculturalidade e o modo como ele trabalha esses conceitos em sala de aula.

Quadro 18 - O que é inter-transculturalidade?
Como o Professor 3 trabalha os conceitos em sala de aula

Interculturalidade	Transculturalidade
Eu entendo por interculturalidade a pessoa viver, mesmo que temporariamente, em uma esfera cultural diferente da sua e fazer com que as pessoas do país em que você está se sintam “confortável” também com a sua cultura, tendo assim uma reciprocidade, adquirindo e trocando experiências culturais.	A transculturalidade é quando o estrangeiro passa a viver a cultura do país em que está sem interferência da sua própria cultura.
Trabalho em sala de aula	Trabalho em sala de aula
Em sala de aula eu não tive problemas na	Acredito ainda não ter trabalho com

<p>questão de interculturalidade, todos os alunos que eu dei aula sempre se respeitaram e demonstraram interesse pela cultura do outro. Eu costumo trabalhar em sala de aula sempre fazendo a troca entre Brasil e o país dos estrangeiros, sempre que eu apresento algum aspecto cultural citado acima eu pergunto para o aluno se eles têm alguma coisa parecida no país dele ou algo que eles queiram mostrar que se encaixa naquele tema. Sempre peço para eles apresentarem algo do país deles para fazer essa troca Brasil-mundo.</p>	<p>transculturalidade já que geralmente o trabalhado é a interculturalidade. Não cheguei a perceber a transculturalidade em aula.</p>
---	---

Fonte: Respostas das questões de números oito e nove, presentes no Questionário-professores.

Notamos que o Professor 3 utilizou a premissa das esferas culturais de Welsch (2010) para explicar o que ele entende por interculturalidade. No entanto, ele utiliza a palavra confortável para exemplificar a relação intercultural vivida pelos estrangeiros nos países de língua alvo, sem lembrar dos possíveis choques culturais, nem mesmo da relação de poder existente entre culturas majoritárias e minoritárias.

Em sua resposta, ele afirma não ter problemas em sala de aula no que diz respeito a questões de respeito e interesse cultural. De acordo com o professor, seu trabalho se resume em discussões comparativas entre o país de origem do estrangeiro e o Brasil, já que ele declara apresentar aspectos culturais brasileiros no curso e pedir aos alunos para mostrarem como o respectivo tema funciona no país deles.

Desse modo, entendemos que o professor trabalha a temática intercultural por meio da visão tradicional da comunicação intercultural de Dasli (2012), referente ao confronto de práticas culturais com tolerância, mas, a segunda condição do desenvolvimento da competência intercultural exposta pelo autor - referente à visão crítica e reflexiva dessas práticas - fica subentendida no trabalho do professor, ao relatar a troca Brasil-mundo.

Na visão do Professor 3, a transculturalidade é quando o estrangeiro passa a viver a cultura do país em que está sem interferência da sua própria cultura, se é que isso é possível. Conforme Pennycook (2007), o fluxo transcultural envolve apropriação, mudança e reforma. Portanto, entendemos que é muito difícil viver a cultura do país do outro sem a interferência de sua cultura de origem. Isso justificaria o fato do Professor 3 não ter percebido a transculturalidade na sala de aula.

O fato de o professor não saber descrever muito bem o que é transculturalidade e afirmar que não trabalha o conceito em sala de aula demonstra o foco intercultural do curso de PLE, além de uma necessidade de formação de professores melhor fundamentada, trazendo questões como as debatidas nesse estudo.

Os comentários dos professores ratificam a importância de se ampliar o foco na abordagem de aspectos culturais em aulas de PLE, resgatando a valorização da própria cultura do estrangeiro para se viver e conviver com os outros.

A escolha do material didático a ser utilizado pelo professor deve ser criteriosa e preencher ao máximo os requisitos necessários para o desenvolvimento do processo junto ao aluno. Porém, é importante lembrar que a pesquisa por parte do professor será de grande valia em seu trabalho em sala de aula, bem como em seu processo de formação.

As práticas interculturais evidenciadas pelos professores demonstram a valorização cultural e a interação entre os alunos, mas em alguns casos a reflexão se mostra insolúvel diante das atividades descritas.

Como podemos notar durante toda pesquisa, a linguagem é ponto central de todo esse processo de trocas culturais, já que, em qualquer atividade humana, a linguagem encontra-se em uma relação dialética com a cultura. Ao mesmo tempo, a comunicação também é um processo cultural, ao passo que possibilita a existência da cultura como sistema de valores compartilhados. Nesses termos, para conhecer a língua é fundamental conhecer a cultura.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa, de natureza descritiva e qualitativa, apresenta uma variedade de nacionalidades, em decorrência da imprevisibilidade de estrangeiros que escolhem o Brasil e a universidade, tida como cenário da pesquisa, como destino. Consideramos a área de PLE muito promissora e abrangente no sentido de expandir as fronteiras da língua portuguesa e da cultura brasileira no cenário internacional. Desse modo, defendemos a valorização de nossa variedade linguística, bem como de ações capazes de consolidar o lugar do PLE no panorama da LA e de sua institucionalização nas universidades.

No contexto estudado, notamos que apensar de categorizarmos os alunos em grupos relacionados a família linguística pertencente (Hispânico, Chinês e Norte-americano), cada um deles possui características distintas e backgrounds culturais diferentes que possivelmente influenciam na aprendizagem. Por isso, essa pesquisa visou observar de que maneira isso acontece em contexto de imersão, refletindo sobre a prática pedagógica no ensino de PLE mobilizada por questões inter-transculturais. Para tanto, visamos responder à quatro questões de pesquisa.

A primeira, quais são os perfis dos alunos de PLE participantes do curso de extensão? Para responder essa questão, os sujeitos participantes da pesquisa responderam a um questionário e também participaram de uma entrevista. Por esses instrumentos nos propomos a analisar o perfil desses sujeitos estrangeiros aprendizes de PLE em contexto de imersão. De modo geral, constatamos que todos os participantes possuem uma postura de abertura cultural diante do Brasil e da língua portuguesa. Até mesmo as participantes do grupo chinês, que demonstraram alto nível de afastamento da nossa cultura, devem ser consideradas nessa postura, já que a atitude de se lançar num país estranho e tão distante linguística e culturalmente do seu precisa ser valorizada nesse sentido.

À medida que dados foram analisados, fica clara a distinção cultural entre os grupos (Hispânico, Chinês e Norte-americano), ao passo que encontramos diferenças na cultura de aprender dos participantes hispânicos em relação às chinesas, que são mais arraigados na abordagem gramatical, por motivos vários, entre eles, a distância tipológica linguística. A maneira de ser dos participantes e o modo como se referem à cultura brasileira também é díspar, já que os hispânicos e norte-americanos apresentaram maior integração social e cultural do que as chinesas.

As reflexões emergentes com relação à (re)construção de identidades foram possíveis pela aplicação de um segundo questionário aos participantes, que já estavam no final de sua

estadia do Brasil, bem como terminando um semestre do curso de PLE. Isso nos possibilitou responder ao segundo questionamento da pesquisa, como os alunos (re)construem suas identidades à luz da compreensão inter-transcultural? O fato de os hispânicos e norte-americanos terem feito amigos, terem adquirido hábitos brasileiros e algumas poucas expressões linguísticas, demonstra que todos esses processos de empréstimo emergem uma consciência global relacionada à educação inter-transcultural, especialmente no que se refere à aprendizagem de línguas, a qual essencialmente envolve o relacionamento com diversas culturas.

É importante destacar que, as semelhanças e poucas diferenças linguísticas e culturais, apresentadas pelo grupo hispânico com relação à cultura brasileira, os colocam numa situação de confiança para o uso da língua. Desse modo, a comunicação geralmente é facilitada. No entanto, essa proximidade deve ser vista com atenção pelos professores PLE, já que as constantes interferências de sua língua materna podem fazer com que o aprendiz não se empenhe com maior desprendimento à produção oral na língua portuguesa.

Com relação ao grupo chinês, as línguas tipologicamente distantes têm particularidades fonéticas e léxico gramaticais, que exigem dos professores maiores explicações teóricas a respeito de determinadas estruturas durante o processo de aprendizagem. O professor, portanto, precisa partir da explanação de determinadas estruturas gramaticais, da proposição de exercícios que contemplem certos fenômenos recorrentes na língua alvo e só depois, passar às iniciativas em nível de comunicação oral. Outro aspecto observado durante a pesquisa é a maneira como a expressão linguística dos chineses é distante, pois quase todas as falas estão carregadas de interferências inter linguísticas, como a falta de feminino e as falhas observadas nas desinências verbais, ao contrário das falas do grupo hispânico, que é muito próxima ao português do Brasil, mas que também possuem interferências do espanhol.

Quando triangulamos os dados com as respostas dos chineses, sempre apontando dificuldades (com a língua, fazer amizade, socializar etc.), isso irrompe uma indagação: será que essas dificuldades não estariam relacionadas ao despreparo em relação à recepção desses estudantes? Não há aulas específicas para línguas distantes asiáticas, materiais didáticos específicos, pouco sabemos de suas construções culturais, e não fazemos políticas específicas na universidade para a inserção significativa desses estudantes. Isso se reforça nos dados, quando os alunos colocam em primeiro lugar a aprendizagem da língua. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para iniciativas de acolhimento desses alunos e desenvolvimento de materiais que possam ser capazes de suprir suas necessidades.

O grupo norte-americano demonstrou muita abertura cultural e ampla consciência da diversidade regional brasileira, fatores que facilitaram o diálogo cultural, bem como a internalização de determinados hábitos brasileiros. Notamos maior criticidade desse grupo com relação às aulas de PLE ao elencarem em último lugar as aulas como algo que os ajudaram na relação com os brasileiros.

Diante dos dados observamos, confirmamos que a (re)construção de identidade dos participantes foi algo constante durante o processo de imersão na língua, vezes conflituoso, vezes agradável, características que fazem parte das relações inter-transculturais, já que tomando por base a concepção de cultura como práticas performáticas contextualizadas e relacionando isso à fluidez das identidades dos sujeitos envolvidos no processo, por conseguinte, ora os aprendizes apresentam uma identificação, ora apresentam um estranhamento em relação à cultura do outro.

Os professores de PLE também participaram da pesquisa, respondendo a um questionário que visava responder aos nossos terceiro e quarto questionamentos: como os professores do curso de PLE veem as questões inter-transculturais em suas práticas pedagógicas? De que modo as práticas pedagógicas docentes se relacionam com as perspectivas dos alunos sobre questões inter-transculturais?

A partir dos relatos dos professores de PLE, podemos ter uma visão do que acontece em sala de aula quando se busca ensinar e aprender de modo culturalmente sensível, tanto aos professores, quanto aos alunos e ao contexto de imersão. A abordagem de ensino descrita pelos professores se encaixa na abordagem comunicativa intercultural, a qual é considerada o ponto de partida para experiências de uso da língua e da cultura de maneira significativa para os alunos, mais do que uma simples transferência de informações.

O desejo dos professores de criar um ambiente de diálogo cultural, de interação e de colaboração, possibilita a construção e reconstrução de identidades, além da formação de conhecimento que os alunos precisam para avançarem no desenvolvimento das competências inter e transculturais.

Constatamos que os conceitos de inter-transculturalidade também têm sido desenvolvidos no âmbito do ensino-aprendizagem de língua (a transculturalidade um pouco menos), de acordo com o corpus apresentado, já que nesse campo existe uma ligação substancial entre a língua aprendida e o conhecimento do país (ou países) onde ela é falada, o que demonstra a importância em relação ao componente cultural na aprendizagem de línguas.

Com relação à terminologia inter-transculturalidade, este estudo demonstra, pela análise do corpus, uma complementariedade desses conceitos, trata-se de um processo

contínuo de reacomodação linguística e cultural, no qual a interculturalidade apresenta uma relação entre culturas e a transculturalidade se difere pela transposição de culturas, possibilitando a (re)construção de identidades.

Na triangulação dos dados entre alunos e professores, podemos apontar algumas mudanças a serem realizadas no curso de PLE, como uma futura reconfiguração do curso para os chineses, bem como para os alunos de nível básico, pautado primeiramente na instrução da estrutura da língua de maneira contextualizada, a fim de posterior prática oral. É importante esclarecer que não estamos sugerindo que os professores deixem de trabalhar com o método comunicativo em sala de aula, mas notamos, com este estudo, que falta investimento na formação de professores de línguas estrangeiras, já que seus relatos demonstram certa falta de conhecimento do uso das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) associadas ao método comunicativo. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de políticas linguísticas que atendam à demanda de formação de professores de línguas, em especial de PLE no Brasil, tanto na criação de curso de Letras em PLE como da inclusão de disciplina(s) de PLE nos cursos de Letras em território nacional.

Outro fato observado foi a reconstrução da identidade dos professores diante da reflexão linguística proporcionada pelo ensino de PLE. O repensar dos saberes consolidados que têm sobre ensinar língua portuguesa no que se refere a sua formação, estrutura, uso e nas explicações de língua que eles têm que fazer aos alunos, promove a reconstrução de suas identidades como docentes, bem como falantes nativos de língua portuguesa.

A partir de estudos como este, é possível fazer contribuições para a área de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente de PLE, produzindo materiais didáticos para cursos, desenvolvendo métodos e abordagens para o ensino de línguas, além de proporcionar aos alunos um contexto interessante de aprendizagem, em âmbito também social, possibilitando que eles compreendam, respeitem e valorizem as diferenças existentes entre as diversas culturas. Desse modo, a pesquisa cumpriria seu papel inerente, que é de gerar descobertas científicas ou mesmo de fomentar reflexões acerca do desenvolvimento não só linguístico e cultural do aprendiz, mas também acerca de sua formação como indivíduo sócio culturalmente inserido.

Por fim, este estudo também revela preocupação com relação às políticas de internacionalização das universidades, já que a internacionalização da educação superior pode ser relacionada ao fenômeno de globalização; à mobilidade acadêmica; aos fluxos migratórios e a parcerias estabelecidas com diversos países. Todos esses aspectos podem colaborar para a compreensão de elementos inter-transculturais, já que a promoção de diversidade cultural e

linguística pode mobilizar pesquisas e práticas que possam contribuir para a resolução de problemas. Além disso, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas que possam atender aos fluxos de intercambistas nas universidades, preparando docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica para que haja um espaço integrado de conhecimento.

A internacionalização também funciona como uma forma de posicionamento político diante do contexto mundial, podendo promover a expansão da língua portuguesa, que ultrapassa fronteiras ganhando notoriedade em outros países. O mesmo acontece com nossa cultura, que como vimos, pode ser ressignificada de acordo com as perspectivas dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 2002.

ALBUQUERQUE, A. F. de S. de.; CECÍLIO, L. A. Considerações acerca da gramática e da competência (inter)cultural no processo de ensino de Português como Língua Estrangeira: o caso da Itália. In: In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 473-498.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas. Pontes, 2005.

_____. **O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso 6 de mai. 2018.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S. (orgs.) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 de jan. 2018.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. (Orgs.) Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

_____. **Teaching by Principles: An Interative Approach to Language Pedagogy**. 3 ed. New York: Pearson Education, 2007.

BYGATE, M. Some current trends in Applied Linguistics. **Towards a generic view**. AILA Review, vol. 17. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and Assessing Intercultral Competence: some principles and proposals for the European context. **Language Teaching**, 29, 14-18. 1997.

CAMARA JR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (23): 55-69, 1994.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 7(2): 5-12. 1968.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campina-SP, Mercado de Letras, 2007.

CHARAUDEAU, P. Identidad lingüística, identidad cultural: uma relación paradójja. In: BUSTOS, J. J.; IGLESIAS, S. (Coord.) **Identities sociales e identidades lingüísticas**. Madrid: Editorial Complutense, 2009.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DASLI, M. Theorizations of Intercultural Communication. In: LEVINE. G. S.; PHIPPS, A. **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Boston, USA: Heinle, 2012.

DEARDOFF, D. K. (Org.) **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. California-USA: SAGE, 2009.

DINIZ, L. R. A. De "Rede Brasileira de Ensino no Exterior" a "Rede Brasil Cultural": Processos e Percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**. Vol. 13, n° 1 (25), e Academias Instituciones de difusión de la lengua en el mundo Lusófono, en Asturias y en Galicia, 2015, p. 67-85.

DOFF, S. Inter- and/or Transcultural Learning in the Foreign Language Classroom? – Theoretical Foundations and Practical Implications. In: SCHULZE-ENGLER, F.; HELFF, S. **Transcultural English Studies: theories, fictions, realities**. Rodopi: Amsterdam, 2009.

FERRAZ, J. de A.; CESARINO, F. N. O português e o espanhol na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia: aspectos culturais, linguísticos e identitários de três nacionalidades em contato. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 563-583.

GEERTZ, C. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.

GIBSON, R. **Intercultural Business Communication: Fachsprache Englisch**. Berlin: Cornelsen, 2000.

GONÇALVES, L. Contexto, contacto e cognição: aquisição e fluência em português num programa de verão. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 311-328.

GUERRERO, S. S. B. de. O português no Paraguai: ILPOR. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 383-388.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009/2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012. p. 103-133.

HAMMES, I. L. **Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 2012.

HATANO, L. T. Papel das escolas brasileiras e as iniciativas de Português como Língua de Herança no Japão. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 231-262.

HELFF, S. **Transcultural English Studies: theories, fictions, realities**. Rodopi: Amsterdam, 2009.

_____. **Transcultural Communication**. Oxford, UK: Wiley Brlackwell, 2015.

JACOB, K.; JUAN-GARAU, M.; PRIETO-ARRANZ, J. I. Affective factor considerations in a transcultural approach to English language teaching. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Multilingual Matters: Toronto, 2013.p.291-304.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge Press, 1998. p. 98-118.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998

_____. Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In: LEVINE, G. S.; PHIPPS, A. **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Boston, USA: Heinle, 2012.

_____. Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In: LEVINE, G. S.; PHIPPS, A. **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Heinle: Boston, USA, 2012. p. 15-31.

KRAMSCH, C; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, p. 211-255, 2014.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados, **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 9, p. 3, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

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

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p.57-77.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: ALVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. (Org.). **Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 53-77.

_____. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPLE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 293-310.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 69-88.

MEYER, M. Developing Transcultural Competence: case studies of advanced foreign language learners. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. **Mediating Language and Cultures**. Bristol-UK: Multilingual Matters, 1991. p. 136-158.

MLA. Ad Hoc Committee on Languages. Foreign Language and Higher Education: New Structures for a Changed World. Nova Iorque, EUA: **The Modern Language Association of America**, 2007. Disponível em: <<http://www.mla.org/resources/documents/flreport>>. Acesso em: 10 de out. 2015.

Ministério das Relações Exteriores. Brasileiros no mundo. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-exterior-em-cerca-de-500-mil/impressao>>. Acesso em: 25 de out. 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

_____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NININ, M. O. G.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. N. 8. São Paulo, 2005.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.), **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 115-123.

OLIVEIRA, G. M. de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. In: **Synergies Brésil** n°. Special 1, 2010. p. 21-30.

_____. Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas-SP, n(52.2), 2013, 409-433, jul./dez.

_____. O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016.p. 25-43.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas-SP: Editora RG, 2009.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O falante de herança: à procura de sua identidade. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 59-82.

Painel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras. **Panorama geral da implementação de bolsas do programa**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso: em: 25 de out. 2015.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. **Portuguese Language Journal**, American Organization of Teachers of Portuguese – AOTP, Boavista Press, Roosevelt, New Jersey, n. 11, p. 234-254, 2017.

PENNYCOOK, A. **Global English and Transcultural Flows**. New York, USA: Routledge, 2007.

PRATT, M. L. **Imperial eyes: Travel Writing and Transculturation**. London: Routledge, 1992.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

Relações Exteriores. Perguntas frequentes. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/perguntas-frequentes#II.2>>. Acesso em: 25 de out. 2015.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, A. P. T. C. dos S. O ensino de português no Canadá: especificidades, mudanças e expectativas. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 331-351.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge Press, 1998. p. 242-254.

_____. **Language and Culture: Global Flows and Local Complexity**. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2006.

ROBINS, K. **The Challenge of Transcultural Diversities**: transversal study on the theme of cultural policy and cultural diversity, final report. Council of Europe, 2006.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.237-253, jul./dez. 2015.

ROCHA, N. A. A prática de professores de português língua estrangeira (PLE) durante a formação acadêmica: identidades reconstruídas. In: KANEOYA, M. L. C. K. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

ROCHA, NA., EVANGELISTA, MCR., and GILENO, RSS. Ações e reflexões sobre Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. In: PAIVA, C. C. (Orgs.) **Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 145-162. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 de jan. de 2018.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. Ap. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SABINO, M. A. "Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática", **Alfa**, São Paulo, 50 (2): 251-263, 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1422/1123.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103508>> Acesso: 14 de out. 2015.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), 2004. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1986.

SERRANI, S. "Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas". **Delta**, vol. 13, nº 1. São Paulo: Educ, 1997. p. 63-81.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012. p. 73-102.

SIQUEIRA, R. M. Interculturalidade crítica e globalização. In: LUNA, J. M. F. de. **Internacionalização do currículo**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

SOUZA, A. O português em Londres: aprendizes num contexto de herança e suas implicações curriculares. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 173-200.

SOUZA SANTOS, B. de. Libertem a língua. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 mai. 2008. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0405200809.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: DEARDOFF, D. K. (Org.) **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. California-USA: SAGE, 2009. p. 2-52.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1990.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira**. 2003. 319f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

WELSCH, W. **Transculturality – the puzzling form of cultures today**. California Sociologist, 17 & 18, 2010. p. 19-39. Disponível em: <<http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>>. Acesso em: 14 de out. 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012. p. 7-72.

YONAH, T. Q.; MUKAI, Y. O Português Língua de Herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Org.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 201-229.

ZANCHETTA, H. B. **Aspectos Culturais como fios condutores de interações em Tandem na aprendizagem de português língua estrangeira: Interculturalidade, Estereótipo e Identidade(s)**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, SP, 2015.

ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). O português do Brasil como língua transnacional. In: _____. **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas-SP: Editora RG, 2009. p. 13-41.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: As relações transculturais na aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto de imersão.

Você foi selecionado devido a seu interesse pela língua portuguesa e por ser aluno do curso de português como língua estrangeira da FCLAr-UNESP/Araraquara, assim como por residir no Brasil como intercambista. No entanto, sua participação na pesquisa não é obrigatória.

O **objetivo geral** desta pesquisa é observar como acontecem as relações transculturais no processo de aprendizagem de PLE por aprendizes em contexto de imersão no interior do estado de São Paulo - Brasil. Pressupondo que essas relações acontecem de diversas maneiras, nos propomos a observar em que aspectos se dão essas variedades, se regulares ou díspares.

São objetivos específicos do trabalho:

- Investigar a (re)construção da identidade linguístico-cultural do sujeito estrangeiro na interação com a língua e o contexto cultural brasileiro.
- Observar o referente teórico e metodológico no processo de ensino e aprendizagem de PLE e suas interrelações, no que se refere aos aspectos culturais (inter e transculturais).
- Verificar como os alunos poderão utilizar os conhecimentos tratados na sala de aula em seus dia-a-dias como sujeitos na sociedade, vivenciando a língua e o país.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder dois questionários e participar de uma entrevista, com o propósito de obter dados sobre experiências e opiniões referentes à língua portuguesa e à cultura brasileira. Você também será observado durante algumas aulas de português, nas quais o pesquisador fará notas de campo sobre ocorrências que são particularmente relevantes para questões e tópicos de investigação.

Desconfortos e riscos possíveis:

Em relação aos participantes: Asseguramos que a participação em questionários, entrevistas e observação em sala de aula, e que a forma de apresentação do seu conteúdo nos resultados desta pesquisa apresentam riscos mínimos a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. A docente pesquisadora será responsável pelos danos, caso ocorram. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. A experiência com trabalhos semelhantes mostra que tais gravações não atrapalham o desenvolvimento educacional do aluno. As transcrições serão analisadas somente sob a perspectiva de teorias linguísticas, de forma que suas opiniões e conceitos sobre os temas tratados não serão julgados pelos pesquisadores, ficando protegida sua imagem, respeitando-se seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Em relação à armazenagem dos dados: As entrevistas serão gravadas em áudio, sendo que os arquivos resultantes serão armazenados no computador da pesquisadora e terão um backup no computador da sala da professora orientadora, no Departamento de Letras Modernas desta faculdade. As gravações e os dados transcritos não terão identificação dos participantes, assegurando-se seu anonimato. Adotaremos também todas as medidas necessárias para evitar o acesso de pessoas estranhas a esses materiais. Por isso, o computador onde ficará o backup permitirá somente o acesso da pesquisadora e de sua orientadora, que analisarão os dados.

Benefícios esperados: Por meio dessa pesquisa, você poderá conhecer diferentes aspectos da cultura brasileira e continuará a desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na língua portuguesa, desenvolvendo também a competência transcultural com os falantes da dessa língua.

Acompanhamento da pesquisa: Não haverá participação de intermediários nos questionários, entrevistas e notas de campo. O trabalho de pesquisa será desenvolvido, avaliado e analisado pela pesquisadora, bem como será orientado pela docente orientadora.

Garantia de esclarecimentos: Sempre que necessário, antes e durante o curso da pesquisa, a pesquisadora esclarecerá eventuais dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados.

Desistência: Asseguramos que você pode desistir de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Garantia de sigilo: As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O conteúdo das respostas dos questionários e entrevistas não será divulgado de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Seus nomes não serão divulgados. Os dados coletados durante as interações serão utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa e poderão ser aproveitados futuramente para a realização de outras pesquisas linguísticas, sob orientação da mesma pesquisadora, mesmo em caso de desistência dos participantes. Os resultados da pesquisa serão públicos, pois serão divulgados em forma de artigos científicos. No entanto, solicitaremos por escrito sua aprovação para utilização desse material. Caso você não esteja de acordo com a manutenção posterior, das gravações, dos dados transcritos e do backup, eles serão deletados na sua presença, antes de você retornar ao seu país de origem.

Despesas/indenização: Não estão previstas despesas para os participantes da pesquisa. Porém, caso elas ocorram, a pesquisadora será responsável por elas. A pesquisadora também se responsabiliza pela garantia de indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal, para que possa resolver suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinatura do pesquisador principal
 Nome: M^a. Heloísa Bacchi Zanchetta
 Tel.: +55 16 98124-5007 E-Mail: heloisa_bz@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP:14800-901 – Araraquara – SP – Fone : (16) 3334-6224 ou 3334-6466 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome:

Endereço:

Telefone:

Cidade:

E-Mail:

CEP:

País:

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: As relações transculturais na aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto de imersão.

Você foi selecionado devido a ser professor do curso de português como língua estrangeira da FCLAr-UNESP/Araraquara. No entanto, sua participação na pesquisa não é obrigatória.

O **objetivo geral** desta pesquisa é observar como acontecem as relações transculturais no processo de aprendizagem de PLE por aprendizes estrangeiros em contexto de imersão no interior do estado de São Paulo - Brasil. Pressupondo que essas relações acontecem de diversas maneiras, nos propomos a observar em que aspectos se dão essas variedades, se regulares ou díspares.

São **objetivos específicos** do trabalho:

- Investigar a (re)construção da identidade linguístico-cultural do sujeito estrangeiro na interação com a língua e o contexto cultural brasileiro.
- Observar o referente teórico e metodológico no processo de ensino e aprendizagem de PLE e suas inter-relações, no que se refere aos aspectos culturais (inter e transculturais).
- Descobrir como os alunos poderão utilizar os conhecimentos tratados na sala de aula em seus dia-a-dias como sujeitos na sociedade, vivenciando a língua e o país.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder dois questionários e participar de uma entrevista, com o propósito de obter dados sobre experiências e opiniões referentes à língua portuguesa e à cultura brasileira. Você também será observado durante algumas aulas de português, nas quais o pesquisador fará notas de campo sobre ocorrências que são particularmente relevantes para questões e tópicos de investigação.

Desconfortos e riscos possíveis:

Em relação aos participantes: Asseguramos que a participação em questionários, entrevistas e observação em sala de aula, e que a forma de apresentação do seu conteúdo nos resultados desta pesquisa apresentam riscos mínimos a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. A docente pesquisadora será responsável pelos danos, caso ocorram. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. A experiência com trabalhos semelhantes mostra que tais gravações não atrapalham o desenvolvimento educacional do aluno. As transcrições serão analisadas somente sob a perspectiva de teorias linguísticas, de forma que suas opiniões e conceitos sobre os temas tratados não serão julgados pelos pesquisadores, ficando protegida sua imagem, respeitando-se seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Em relação à armazenagem dos dados: As entrevistas serão gravadas em áudio, sendo que os arquivos resultantes serão armazenados no computador da pesquisadora e terão um backup no computador da sala da professora orientadora, no Departamento de Letras Modernas desta faculdade. As gravações e os dados transcritos não terão identificação dos participantes, assegurando-se seu anonimato. Adotaremos também todas as medidas necessárias para evitar o acesso de pessoas estranhas a esses materiais. Por isso, o computador onde ficará o backup permitirá somente o acesso da pesquisadora e de sua orientadora, que analisarão os dados.

Benefícios esperados: Por meio dessa pesquisa, você poderá conhecer diferentes aspectos da cultura brasileira e continuará a desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na língua portuguesa, desenvolvendo também a competência transcultural com os falantes da dessa língua.

Acompanhamento da pesquisa: Não haverá participação de intermediários nos questionários, entrevistas e notas de campo. O trabalho de pesquisa será desenvolvido, avaliado e analisado pela pesquisadora, bem como será orientado pela docente orientadora.

Garantia de esclarecimentos: Sempre que necessário, antes e durante o curso da pesquisa, a pesquisadora esclarecerá eventuais dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados.

Desistência: Asseguramos que você pode desistir de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Garantia de sigilo: As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. O conteúdo das respostas dos questionários e entrevistas não será divulgado de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Seus nomes não serão divulgados. Os dados coletados durante as interações serão utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa e poderão ser aproveitados futuramente para a realização de outras pesquisas linguísticas, sob orientação da mesma pesquisadora, mesmo em caso de desistência dos participantes. Os resultados da pesquisa serão públicos, pois serão divulgados em forma de artigos científicos. No entanto, solicitaremos por escrito sua aprovação para utilização desse material. Caso você não esteja de acordo com a manutenção posterior, das gravações, dos dados transcritos e do backup, eles serão deletados na sua presença, antes de você retornar ao seu país de origem.

Despesas/indenização: Não estão previstas despesas para os participantes da pesquisa. Porém, caso elas ocorram, a pesquisadora será responsável por elas. A pesquisadora também se responsabiliza pela garantia de indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal, para que possa resolver suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinatura do pesquisador principal
 Nome: M^a. Heloísa Bacchi Zanchetta
 Tel.: +55 16 98124-5007 E-Mail: heloisa_bz@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP:14800-901 – Araraquara – SP – Fone : (16) 3334-6224 ou 3334-6466 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome:

Endereço:

Telefone:

Cidade:

E-Mail:

CEP:

País:

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário inicial

Prezado participante,

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. As informações coletadas por meio dele serão analisadas e avaliadas sem menção ou nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário e mande-me por e-mail. Caso tenha dúvida, solicite ajuda pelo e-mail helois_bz@hotmail.com. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Nacionalidade: _____

Data de chegada ao Brasil: _____ Data de partida: _____

1. Por que você escolheu estudar português no Brasil?
2. Você estudou português antes de vir para o Brasil? Onde? Por quanto tempo?
3. Marque os motivos que o levou a aprender português:
 - () Fazer amizades
 - () Para o trabalho
 - () Me comunicar com os falantes da língua
 - () Viagem e lazer
 - () Ler jornais, revistas e livros
 - () Cantar músicas brasileiras
 - () Conhecer mais sobre a cultura do Brasil
 - () Porque é um idioma incomum no seu contexto
 - () Por outras razões. Quais? _____
4. Numere na ordem de sua preferência o que você julga ser mais importante para aprender em uma língua:
 - () Conhecimento gramatical
 - () Aspectos culturais
 - () Falar a língua
 - () Entender seu interlocutor
 - () Ler na língua
 - () Escrever na língua
 - () Traduzir
 - () Estabelecer relações com a cultura do outro
5. O que você entende por cultura?
6. Você acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para se relacionar com o povo brasileiro? Por quê?
7. Você nota alguma proximidade ou distanciamento entre a cultura de seu país e a cultura brasileira? Em que aspectos?
8. Que estereótipos relacionados ao Brasil você conhece? O que você pensa sobre eles?

APÊNDICE B - Questionário final

Prezado participante,

Este questionário é parte de um projeto de pesquisa. As informações coletadas por meio dele serão analisadas e avaliadas sem menção ou nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário e mande-me por e-mail. Caso tenha dúvida, solicite ajuda pelo e-mail heloisabz@hotmail.com. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: M () F ()

1. O que você pensa sobre o Brasil e as pessoas?
2. Houve algum aspecto do Brasil e do povo brasileiro que te provocou estranhamento ou choque?
3. Qual a maior diferença notada entre sua cultura e a cultura brasileira?
4. Há alguma característica em comum entre sua cultura e a cultura brasileira?
5. Responda na ordem de sua preferência o que mais te ajudou a se relacionar melhor com os brasileiros:
 - () Aprender gramática do português
 - () Conhecer o país viajando
 - () Aprender a se comunicar de maneira correta
 - () Assistir as aulas do curso de PLE
 - () Fazer amizades e conhecer melhor as pessoas
 - () Entender a cultura do país
 - () Ouvir músicas, ler jornal ou revistas
 - () Outros: _____
6. Responda na ordem de sua preferência em que aspectos as aulas de português te ajudaram mais. As aulas de português me ajudaram a...
 - () pedir informações
 - () me comunicar com as pessoas
 - () entender o jeito brasileiro de ser
 - () escrever textos, e-mails corretamente
 - () desenvolver-se melhor no contexto brasileiro
 - () Outros: _____
7. O que você mais gostou sobre a cultura brasileira? Por quê?
8. Você acredita que suas percepções sobre os brasileiros seriam diferentes se você não estivesse no Brasil ou se você não tivesse feito o curso de português? Por quê?
9. Tem algum aspecto da cultura brasileiro que você passou a usar?
10. Houve algum estereótipo sobre o Brasil que foi desconstruído? Qual?

APÊNDICE C - Questionário - professores

Prezado participante,

Este questionário é parte de um projeto de pesquisa. As informações coletadas por meio dele serão analisadas e avaliadas sem menção ou nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário e mande-me por e-mail. Caso tenha dúvida, solicite ajuda pelo e-mail heloisabz@hotmail.com. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: M () F ()

1. Por que você escolheu ensinar PLE?
2. Você gosta do que faz? Por quê?
3. Há quanto tempo você ensina PLE?
4. Numere na ordem de sua preferência o que você julga mais importante para ensinar em sala de aula de PLE:
 - () Conhecimento gramatical
 - () Aspectos culturais
 - () Falar a língua
 - () Entender seu interlocutor
 - () Ler na língua
 - () Escrever na língua
 - () Traduzir
 - () Estabelecer relações com a cultura do outro
 Outros aspectos. Quais? _____
5. O que você entende por cultura?
6. Como você trabalha a cultura em sala de aula?
7. Você acredita que conhecer a cultura do Brasil é importante para seus alunos se relacionarem com o povo brasileiro? Por quê?
8. O que você entende por interculturalidade? Como trabalha esse conceito em sala de aula?
9. O que você entende por transculturalidade? Como trabalha esse conceito em sala de aula?
10. Você reconhece estereótipos estrangeiros sobre a língua portuguesa ou cultura brasileira entre seus alunos? Comente.
11. Você percebe alguma influencia dos estereótipos (sobre o Brasil e a língua portuguesa) na aprendizagem de seus alunos? Quais?

APÊNDICE D - Entrevista Semiestruturada¹⁴

1. Você estudou outras línguas estrangeiras? Quais?
2. Quais influências você teve para aprender português?
3. Como você se sente aprendendo português no Brasil?
4. Você percebe alguma mudança de posicionamento sua em relação a aprendizagem de português?
5. O que você mais gosta sobre o Brasil e os brasileiros? E o que você menos gosta?
6. O que você mais gosta nas aulas de português? E o que você menos gosta?
7. Qual a primeira coisa que você vai contar sobre o Brasil para seus conhecidos quando voltar para seu país?

¹⁴ Estas são as perguntas principais, mas por ser uma entrevista semiestruturada, esclareço que pode haver mais perguntas dependendo das respostas do entrevistado. Isto é, se a resposta do entrevistado necessitar de maior esclarecimento, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistador pedir esse esclarecimento por meio de mais perguntas.