UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

ANDRÉ MONTEIRO DINIZ

Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o
Celpe-Bras

Versão corrigida

São Paulo
2020

ANDRÉ MONTEIRO DINIZ

**Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o Celpe-
Bras**

Tese apresentada ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

Versão corrigida

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D585i Diniz, André Monteiro
Interculturalidade e formação de professores em
curso de imersão para o Celpe-Bras / André Monteiro
Diniz ; orientadora Maria Helena da Nóbrega. - São
Paulo, 2020.
229 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino de língua
estrangeira. 3. Formação de professores. 4.
Competência comunicativa intercultural. 5. Português
como língua adicional. I. Nóbrega, Maria Helena da,
orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome do aluno: André Monteiro Diniz

Data da defesa: 05/03/2020

Nome do Prof.a orientadora: Prof.a Dr.a Maria Helena da Nóbrega

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 12/04/2020

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. H. da Nóbrega'.

Assinatura da orientadora

Nome: DINIZ, André Monteiro

Título: Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o Celpe-Bras

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 05 de março de 2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfouri-Kaneoya

Instituição: UNESP

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Aparecida Regina Borges Sellan

Instituição: PUC-SP

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Neide Tomiko Takahashi

Instituição: CELACC-USP

Julgamento: Aprovado

Dedicatória

À Tia Sonia, minha primeira e mais terna professora.

Às Susan, Sarinha e Laurinha, com todo o carinho.

AGRADECIMENTOS

À Susan, que esteve comigo em todos os momentos, perto ou longe fisicamente, em aconchego ou em pensamento, vivendo sonhos que sonhamos juntos e cuidando para que se tornem nossas realidades.

A minha mãe e irmãos, sem cujo amor e companheirismo não conseguiria chegar à formação que tive e a nenhuma das conquistas acadêmicas e profissionais que alcancei.

À Vovó Elza e Tia Sônia (*in memoriam*), a quem devo boa parte de minhas realizações acadêmicas e pessoais, pelos exemplos de valores, de carinho e apoio incondicional.

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena, pelo conhecimento partilhado, pela sensibilidade, apoio e conselhos, que tornaram as nossas orientações sempre conversas instigantes e bem-humoradas.

Aos meus sogros Edvaldo e Doraci, por todo o apoio dado a nossa família, especialmente à Susan, Sarinha e Laurinha durante esses quatro anos do doutorado.

Aos amigos Rogério e Vivian, que tão carinhosamente nos acolheram em São Paulo durante o período do estágio de docência.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Marta Kfoury-Kaneoya, Neide Takahashi e Regina Sellan, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e defesa da tese.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Elisa Pinheiro, Socorro Cardoso e Elis Cardoso, por toda dedicação e esforço dispensados para que nosso DINTER transcorresse da melhor forma possível.

À Prof.^a Dr.^a Myriam Cunha, pela generosidade, gentileza e prontidão em ajudar e contribuir para a minha atuação docente e coleta de dados nesta pesquisa.

Aos professores estagiários e aos alunos do pré-PEC-G dos anos de 2016 a 2019, pela generosa colaboração na pesquisa e por tudo que me ensinaram durante esses anos de contato.

À Associação dos Estudantes Estrangeiros da Universidade Federal do Pará, na pessoa de seu presidente, que gentilmente nos abriu as portas para conhecer com mais profundidade essa diversidade multi- e pluricultural e os percalços da adaptação dos alunos de programas de intercâmbio estudantil.

Aos docentes da Uepa participantes deste DINTER, que, cada um a seu modo, contribuíram para criar um grupo coeso, solidário e bem-humorado, contribuindo para que essa jornada fosse bem mais suave. Em especial, agradeço ao apoio, companheirismo e amizade dos Profs Denilson Silva, Erika Silva, Jessiléia Eiró e Josane Pinto.

Aos professores, alunos e funcionários do curso de Letras da UEPA, que compreenderam nossas ausências, ajudaram-nos quando precisamos e entenderam que o nosso aprimoramento profissional é uma aposta para o melhoramento do curso e, conseqüentemente, da própria Instituição.

Aos professores da FFLCH que compuseram o corpo docente do Dinter, Profs. Drs. Luiz Antonio da Silva, Márcia Santos Duarte de Oliveira, Maria Inês Batista Campos, Mário Eduardo Viaro, Marli Quadros Leite, Rosane de Sá Amado, Sheila Vieira de Camargo Grillo,

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pelos ensinamentos que nos legaram nas disciplinas que ministraram em Belém.

À UEPA e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), pela concessão de licença parcial e integral e de Bolsa Estadual de Pós-Graduação, pelo investimento feito em meu crescimento profissional, pelo apoio financeiro, por meio da concessão de licença e bolsa estadual, e acadêmico, que contribuiu sobremaneira para a realização deste doutorado.

Os que atravessam o mar mudam de firmamento, não de espírito.

(Horácio, *Epistulae* I, XI, 27)

RESUMO

DINIZ, André Monteiro. **Interculturalidade e formação de professores em curso de imersão para o Celpe-Bras**. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa objetiva contribuir para as práticas de ensino de português como língua adicional (PLA) em um curso preparatório para o exame Celpe-Bras em ambiente de imersão, com a proposição de intervenções na preparação de professores em formação, estagiários do programa, buscando um aperfeiçoamento em suas abordagens e conteúdos no que tange ao desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes estrangeiros. Esse contexto de ensino e aprendizagem conta com a regência de aulas por professores estagiários e turmas compostas por alunos de origens, línguas e culturas diversas, que vêm ao Brasil sem nenhuma preparação prévia e quase nenhum conhecimento acerca do país e suas culturas. Em cerca de oito meses, eles devem ser aprovados naquele exame de proficiência, requisito para a participação do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Essas especificidades, aliadas à observação de que alguns aprendizes apresentam um desempenho muito abaixo em relação ao restante da turma, mesmo após alguns meses de curso, e que parte deles acaba por reprovar no exame, levaram a uma investigação da relação entre a atuação docente segundo uma abordagem intercultural nas aulas de PLA e a adoção de comportamentos e atitudes mais receptivos por aqueles alunos aos falantes de outras línguas e culturas, nativos ou não, e suas produções culturais, o que, em tese, geraria um maior proveito das oportunidades inerentes à convivência em um ambiente de imersão. Foi realizado, então, um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013) com a turma de 2017, cujos sujeitos de pesquisa foram quatro professores estagiários e os seus dezenove alunos. O estudo documental e bibliográfico contou com um levantamento preliminar da literatura acerca do PEC-G, do Celpe-Bras, de crenças e suas mudanças na área de ensino e aprendizagem de línguas, cultura, interculturalidade e competência comunicativa intercultural (CCI) e aprendizagem de línguas em contexto de imersão. A investigação e análise das crenças dos sujeitos foi realizada segundo a abordagem contextual, com distintos instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas e observações de aula. Foram também entrevistados, para maior detalhamento do contexto em questão, uma professora informante, a coordenadora do programa e o presidente da Associação dos Estudantes Estrangeiros da UFPA. Após a análise dos dados, foi observada lacuna na preparação de três dos estagiários em relação ao ensino e à abordagem de cultura e interculturalidade nas aulas de PLA, bem como reações como confronto, indignação expressa, omissão e interrupção da aula para o recurso imediato à coordenação em incidentes que envolveram choques entre as culturas em jogo em sala de aula. Foi desenhada, então, uma proposta interventiva visando a uma complementação de sua formação no que tange ao gerenciamento do choque cultural de alunos e professores, a abordagem de cultura e interculturalidade em aulas de línguas e o desenvolvimento da CCI dos aprendizes estrangeiros em imersão, nos moldes do cronograma de preparação docente do curso em questão.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Português como língua adicional. Formação de professores de línguas. Interculturalidade.

ABSTRACT

DINIZ, André Monteiro. **Interculturality and teacher education in a study abroad course for the Celpe-Bras exam**. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aims at contributing to the development of teaching practices of Portuguese as an additional language (PAL) in a study abroad preparatory course for the Celpe-Bras exam, by means of proposing interventions in the training schedule of the trainees of the program. It seeks an improvement in the future teachers' approaches and knowledge regarding the development of intercultural communicative competence (ICC) of foreign learners. The PAL classes are given by trainees, undergraduate students of foreign language degrees of the Para State Federal University (*Universidade Federal do Pará - UFPA*) and their students are from different countries, with various cultural and linguistic backgrounds. They come to Brazil without any previous preparation, and report having almost no knowledge about the country, its language and cultures. In about eight months, they must succeed in the proficiency test, which is a requirement for the participation in the Exchange Program for Undergraduate Students – (*Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G*) at UFPA. The specificities of the course and the fact that some learners show a weak performance compared to the rest of the class - most end up failing the exam – led to the investigation of the relationship between interculturality-oriented teaching practices and the adoption of more welcoming attitudes and behaviors by those students towards individuals who have other languages and cultures and their cultural expressions, which would, in theory, result in benefits due to the greater number of opportunities inherent to a study abroad learning environment. A qualitative case study was conducted (ANDRÉ, 2013) with the 2017 class, whose subjects were four trainee teachers and all its nineteen students. The documentary and bibliographic research included a preliminary survey of the literature on PEC-G, Celpe-Bras, beliefs and their changes in the area of language teaching and learning, culture, interculturality and ICC, as well as language learning in study abroad contexts. Investigation and analysis of the subjects' beliefs were performed according to a contextual approach, through the use of different data collection instruments: questionnaires, interviews and class observations. Another trainee (considered in this study as an informant), the program coordinator and the president of the Foreign Students Association (*Associação dos Estudantes Estrangeiros*) of UFPA were also interviewed for further detailing of the context studied. Finally, an interventionist proposal was designed to complement their training with regard to the management of the cultural shock of students and teachers, the approach to teaching culture and interculturality in language classes and the development of the ICC of foreign learners in study abroad contexts, following the organization the teacher training schedule of the course.

Keywords: Applied Linguistics. Portuguese as an additional language. Language teacher education. Interculturality.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Associação dos Estudantes Estrangeiros da Universidade Federal do Pará
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CCI	Competência comunicativa intercultural
Coord.	Coordenadora do curso pré-PEC-G
DC/MRE	Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DELFB	Diplôme d'Études en Langue Française
Dinter	Doutorado Interinstitucional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LE	Língua estrangeira
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PL2	Português como segunda língua
PLA	Português como língua adicional
PLE	Português como língua estrangeira
Pres AEE	Presidente da AEE
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RDC	República Democrática do Congo
RU	Restaurante Universitário
Sesu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	23
1.1 O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G).....	23
1.2 O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS.....	29
1.2.1 Estrutura do exame.....	29
1.2.2 Natureza e escopo do exame.....	33
1.3 O CURSO PREPARATÓRIO DE PORTUGUÊS PARA O INGRESSO NO PEC-G/UFPA (PRÉ-PEC-G).....	35
1.3.1 O curso pré-PEC-G no contexto de estudo (UFPA).....	36
1.3.2 Primeiras experiências e reflexões sobre o pré-PEC-G – o ano de 2016.....	39
1.3.3 A segunda turma e o estudo de caso – o ano de 2017.....	41
2 CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO.....	44
2.1 O ESTUDO DE CRENÇAS NA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	45
2.2 OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO	49
2.3 A MUDANÇA DE CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	52
2.4 O PROCESSO DE MUDANÇA DE CRENÇAS E A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	57
2.4.1 O processo de mudança ou ressignificação de crenças em professores em formação.....	58
2.4.2 A elaboração da proposta de intervenção.....	60
3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE ALUNOS E PROFESSORES E O CONTEXTO DE IMERSÃO NO ENSINO DE LE/L2.....	64
3.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DO APRENDIZ DE LE/L2.....	65
3.1.1 Definição de competência comunicativa	66

3.1.2	Novas contribuições para a definição de competência comunicativa e o viés intercultural	69
3.1.3	A definição de competência comunicativa intercultural do falante de LE/L2.....	77
3.2	O DESENVOLVIMENTO DA CCI E A APRENDIZAGEM DE PLA NO CONTEXTO DE IMERSÃO: O CASO DO PRÉ-PEC-G	80
3.2.1	O ensino de cultura e a aprendizagem de LE/L2 em contexto de imersão	81
3.2.2	O desenvolvimento da CCI do aluno para a aferição dos benefícios da aprendizagem em ambiente de imersão	88
4	METODOLOGIA	98
4.1	A COLETA DE DADOS	100
4.2	CONTEXTO DE PESQUISA	104
4.2.1	Perfil dos sujeitos de pesquisa – professores em formação	106
4.2.2	Perfil dos alunos do curso em 2017.....	108
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	111
5	ANÁLISE DE DADOS	114
5.1	OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-PEC-G DO ANO DE 2017	115
5.1.1	Informações prévias sobre o país e sua cultura.....	117
5.1.2	Os fatores de ordem cultural que mais impactaram os alunos em seus primeiros momentos no Brasil	120
5.1.3	A abordagem atual sobre cultura e interculturalidade nas aulas de PLA...	131
5.2	OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO, SUAS PERCEPÇÕES, CRENÇAS E ATITUDES ACERCA DO ENSINO DE CULTURA E INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PLA	137
5.2.1	Importância do pré-PEC-G para a formação de professores de PLA	139
5.2.2	A importância da abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLA	141
5.2.3	De que forma a cultura pode ser abordada em sala de aula	143
5.2.4	Como os professores lidam com questões de interculturalidade em sala de aula	148
6	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	157
6.1	AS ETAPAS DA INTERVENÇÃO	163
6.1.1	Levantamento das informações sobre os estagiários e alunos da turma a iniciar.....	164
6.1.2	O formato do curso	166

6.1.3 A aferição dos resultados e seu acompanhamento	181
CONCLUSÃO.....	186
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS (VERSÕES EM FRANCÊS E INGLÊS).....	203
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	208
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	210
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	211
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PEC-G	212
APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PRÉ-PEC-G.....	213
APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DA AEE ..	215
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ANTES DO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	216
APÊNDICE I – REFLEXÕES ACERCA DE CHOQUE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE EM ENSINO DE LE	219
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS E ATITUDES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E CULTURA EM AMBIENTE DE IMERSÃO – TURMA DO PRÉ-PEC-G	220
ANEXOS.....	226
ANEXO A – EXEMPLO 1 DE ELEMENTO PROVOCADOR E SEU ROTEIRO...	227
ANEXO B – EXEMPLO 2 DE ELEMENTO PROVOCADOR E SEU ROTEIRO...	228
ANEXO C – EXEMPLO 1 DE TAREFA ESCRITA DO CELPE-BRAS	229

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas goza de um momento extremamente favorável, tanto no que diz respeito à produção científica e acadêmica sobre os aspectos que envolvem essa área, como na procura por cursos mundo afora, seja em países lusófonos ou não (ALMEIDA FILHO, 2007). Esse avanço ocorre, dentre outros motivos, devido ao crescente protagonismo do Brasil no cenário global, pela sua “atuação no Mercosul expandido, pela crescente entrada de capital estrangeiro no país através de empresas transnacionais ou acordos políticos e econômicos” (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2011, p. 42), pela recente realização de grandes eventos no país, como a Copa do Mundo de 2014; as Olimpíadas/Paraolimpíadas do Rio em 2016 e os eventos preparatórios ligados a eles; a Jornada Mundial da Juventude e a adoção de políticas de Estado visando à internacionalização educacional (SCARAMUCCI, 2013; NÓBREGA, 2014).

No Brasil, desde as últimas décadas do século XX, observa-se o aumento do número de cursos de português como língua adicional¹ (PLA) em instituições universitárias, como UNICAMP, USP, UFRJ, UnB, UFF, UFRGS e outras (ALMEIDA FILHO, 2007), que tentam fazer frente a essa demanda. Pode-se dizer que há uma agenda viva na pesquisa aplicada sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa língua, especialmente nos cursos de pós-graduação.

Nos últimos anos, este pesquisador vem atuando junto a um desses cursos na Universidade Federal do Pará (UFPA), que é participante do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), implementado pelos Ministérios de Relações Exteriores e da Educação brasileiros em conjunto com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científico-tecnológicos. O PEC-G oferece a estudantes desses países a oportunidade de fazer sua graduação no Brasil gratuitamente, desde que aprovados em processo seletivo específico e portadores do certificado do exame de proficiência Celpe-Bras.

Como parte de sua participação no programa, a instituição oferece um curso de preparação para o Celpe-Bras, doravante denominado *pré-PEC-G*, em que atuam, como

¹ Ao longo do texto, o termo português como língua adicional (PLA) será utilizado, em lugar de outros (português como língua estrangeira - PLE, português como segunda língua – PL2) com a intenção de ressaltar a aquisição de um novo idioma em um contexto em que os aprendizes têm em seu repertório linguístico uma ou mais línguas que dominam e usam em seu dia a dia, além da língua de instrução (inglês ou francês), sem que haja preterição destas (AMADO, 2016). Além disso, a aprendizagem no contexto de imersão dá margem a discussões sobre as dicotomias preconizadas por Krashen (1981) que, como se verá adiante, passam a ser relativizadas devido às crenças e atitudes dos alunos de aversão/proximidade com a comunidade local e sua cultura.

professores, alunos de seus cursos de Licenciatura em línguas estrangeiras (LE). Em linhas gerais, os estrangeiros já selecionados vêm ao Brasil às suas expensas com um ano de antecedência e passam a ter aulas diárias de língua portuguesa e simulados visando à realização da prova, que ocorre geralmente no mês de outubro. Uma vez aprovados, garantem a vaga na instituição de ensino superior (IES) para a qual foram encaminhados.

As particularidades do curso – um curso em ambiente de imersão, sendo a maioria dos docentes composta por professores em formação; com alunos estrangeiros provenientes de diversos países, falantes de várias línguas, sem conhecimento prévio sobre o país, sua língua, suas culturas e sem uma preparação anterior à viagem; com foco em uma prova de proficiência de caráter sociocomunicativo –, aliadas à observação de que, nos anos de 2016 e 2017, alguns aprendizes apresentaram muito pouca proficiência após os primeiros meses e que parte destes reprovou nos exames, levaram a uma investigação da relação entre a sua adaptação à nova comunidade e o ritmo lento de aprendizagem da língua, a despeito de, em tese, estarem expostos a insumos linguísticos e culturais devido à convivência em um contexto em que a língua portuguesa é a dominante.

Nos dois anos como professor do curso preparatório, este pesquisador observou que, apesar dos esforços da coordenação e dos docentes, com conselhos frequentes para que interagissem com falantes nativos, assistissem a filmes e ouvissem música brasileira, visitassem páginas na Internet em português, esses não eram os comportamentos adotados por parte dos estudantes, coincidentemente os que demonstravam um desempenho mais fraco nas atividades e simulados desenvolvidos em sala de aula. À primeira vista, parecia que eles simplesmente ignoravam aquelas recomendações por não se engajarem na aprendizagem da língua portuguesa, o que contrastava com todo o sacrifício que consistia o empreendimento de se distanciar de casa e atravessar os mares com o sonho de cursar uma graduação no Brasil.

O desconforto, o silêncio da maioria e as opiniões contrárias observadas nas aulas ministradas toda vez que se abordavam questões culturais, aliados à pouca interação com os brasileiros (informada pelos próprios aprendizes em sala – algumas vezes sem demonstrarem vontade de mudar a situação), mesmo estando inseridos em contexto universitário em sua própria opinião bastante acolhedor, deram ensejo a uma reflexão a respeito da necessidade de investigar se e como aspectos culturais estavam sendo abordados pelos professores estagiários nas aulas de PLA.

A questão era se eles dedicavam espaço para a cultura e conceitos de interculturalidade, contribuindo, assim, ainda que intuitivamente, caso não tivessem

conhecimento teórico e prático sobre os assuntos, para o desenvolvimento de uma consciência intercultural e da competência comunicativa intercultural (CCI) dos aprendizes, ou se a abordagem de cultura se limitava à apresentação de produções e símbolos representativos da comunidade-alvo, feita à parte do ensino da estrutura da língua. Para isso, seria necessário levantar suas crenças acerca do lugar da cultura nas práticas de ensino e aprendizagem de uma nova língua e as atitudes em sua atuação docente, as formas de lidar com as questões e eventuais conflitos interculturais emergentes nas aulas e as percepções acerca de sua própria preparação para lidar com elas.

Por outro lado, era importante perceber, por parte dos alunos do curso, se haveria aspectos culturais que impactassem sobremaneira sua tentativa de aprender uma LE, bem como se poderia ser estabelecida uma relação entre a pouca produtividade linguística de alguns e sua aparente pouca exposição voluntária a insumos linguísticos e culturais e a práticas interacionais no contexto de imersão, a despeito de sua resultante motivacional positiva no início do curso.

Cumprе salientar que há vários estudos que narram os percalços por que passam os alunos intercambistas em suas experiências no Brasil, especialmente provenientes de países do chamado Sul e no PEC-G (AMARAL, 2013; AMARAL; MENEGHEL, 2015; ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018; GUSMÃO, 2011), porém seria relevante analisar esses obstáculos sob uma perspectiva de planejamento docente no pré-PEC-G. Sob esse prisma, formula-se a hipótese de que, uma vez abordados com sensibilidade e responsabilidade assuntos de cultura e devidamente orientados os alunos em questões relacionadas à interculturalidade e CCI, o choque cultural que vivem intensamente nos primeiros meses de curso pode ser atenuado e que se perceba, como consequência, uma adaptação mais rápida e eficaz, independentemente da distância entre as línguas e culturas em jogo.

Dessa forma, estabelece-se um liame entre a atuação docente segundo uma abordagem intercultural e a adoção de comportamentos e atitudes mais receptivos aos falantes nativos e suas produções culturais, levando-os a um maior proveito das oportunidades inerentes à convivência em um ambiente de imersão. Os estudos sobre o contexto específico de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no pré-PEC-G, as contribuições possíveis das aulas de PLA para a amenização das consequências do choque cultural e da falta de preparação do aluno para a experiência de aprendizagem e vivência em um país tão diferente são em menor número e, também por isso, um olhar mais atento sobre a imprescindibilidade da abordagem de cultura pelos professores pode ser considerado de importância.

Além disso, o choque cultural que os próprios estagiários experimentam pode ser revertido em oportunidades de conhecer o outro e aumentar seu repertório cultural e amadurecimento pessoal e profissional, complementando sua formação e norteador uma atuação docente mais reflexiva e sensível às diferenças presentes mesmo em turmas pouco heterogêneas linguisticamente e culturalmente com que irão trabalhar depois de graduados.

Desenha-se, então, este estudo de caso, (ANDRÉ, 2013), seguindo a abordagem contextual das pesquisas sobre crenças (ABRAHÃO, 2006; BARCELOS, 2004; 2006; 2007) e as condições para suas mudanças (BARCELOS, 2007; 2011; 2013; BARCELOS; KALAJA, 2013; PAJARES, 1992).

Após pesquisa documental e bibliográfica sobre o PEC-G, o pré-PEC-G e o exame Celpe-Bras, foram levantados estudos sobre abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira/segunda língua (LE/L2)² até o surgimento da abordagem comunicativa e seu viés intercultural (ALMEIDA FILHO, 2010; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011; NÓBREGA, 2013; BYRAM, 1997); sobre a relação entre língua e cultura, interculturalidade e acerca do desenvolvimento da CCI de alunos e professores (BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; KRAMSCH, 1998; 2013; NÓBREGA, 2014); e sobre choque cultural e aprendizagem de LE/L2 em contexto de imersão (CHAPDELAIN; ALEXITCH, 2004; FREED, 1995a; 1995b; 1998; FREED; SEGALOWITZ; DEWEY, 2004; KINGINGER, 2011; 2017; WEAVER, 1993). Dessa forma, procedimentos de coleta de dados puderam ser delineados e os sujeitos da pesquisa foram devidamente escolhidos.

Nesta pesquisa, portanto, são utilizados instrumentos de coleta de dados distintos junto aos aprendizes e professores em formação, como questionários, entrevistas e observações de aulas (ABRAHÃO, 2006; ANDRÉ, 2013; BARCELOS, 2001; GASKELL, 2015). São também entrevistados a coordenadora do pré-PEC-G e o presidente da Associação dos Estudantes Estrangeiros (AEE) da UFPA. Dessa forma, pôde-se conhecer detalhes que muitas vezes não são perceptíveis com base nos depoimentos dos primeiros sujeitos, mas que guardam grande importância para compreender o contexto do curso, tais como percalços de natureza administrativa e financeira tanto do programa quanto dos próprios alunos, angústias inerentes

² Neste estudo, será preferível a utilização do par LE/L2 (KRASHEN, 1981), uma vez que os hábitos e atitudes dos aprendizes estrangeiros em contexto de imersão, vinculados a um curso intensivo como o investigado, acabam por ocorrer por vezes segundo um processo inconsciente, de modo informal, e também de forma consciente e controlado, segundo instruções de professores em sala de aula. Assim, quando LE ou L2 forem utilizados isoladamente no texto, a referência é específica aos respectivos processos de aprendizagem/aquisição de uma língua não materna.

à fase de seleção dos estagiários e preparação das aulas em circunstâncias pouco favoráveis (pouco apoio institucional, falta de bolsas, pouca atratividade para discentes com alguma experiência docente), vários dramas pessoais dos estrangeiros decorrentes da ausência de uma política de acolhimento dos estrangeiros e preparação antes da viagem, ínfima participação dos países de origem na condução do PEC-G, entre outros.

Com base nos dados levantados e nas observações não sistematizadas deste pesquisador, foi delimitado o tema da pesquisa e formulada a seguinte pergunta: como contribuir para o desenvolvimento da CCI dos alunos em um programa preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras, a partir de uma proposta interventiva na formação dos professores estagiários do Programa pré-PEC-G da Universidade Federal do Pará?

Com o intuito de responder a essa pergunta, foi traçado o **objetivo geral** da pesquisa, a qual visa propor uma intervenção na preparação dos professores em formação que compõem o corpo docente do curso de PLA, de modo a abranger aspectos relacionados a sua CCI e que resultem em uma melhor adaptação dos aprendizes estrangeiros e, conseqüentemente, melhores condições para o desenvolvimento de sua proficiência em um curso preparatório para o Celpe-Bras.

À medida que a pesquisa foi sendo delineada com mais detalhes, foram desenhadas as etapas de sua realização e os seguintes **objetivos específicos** foram estabelecidos: descrever fatores relevantes acerca do ensino de PLA sob uma perspectiva comunicativa e intercultural (que pode alcançar aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e discursivos); analisar as crenças dos profissionais em formação envolvidos no contexto de ensino investigado, com suas especificidades, a respeito do desenvolvimento de sua CCI; contribuir para as práticas de ensino de PLA com a proposição de intervenções em seu contexto de ensino formal, buscando um aperfeiçoamento em suas abordagens e conteúdos no que tange ao desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes estrangeiros em imersão.

Complementarmente aos aspectos teóricos que serviram de força motriz para a confecção desse estudo, há fatores de ordem pessoal considerados bastante relevantes para a escolha deste objeto de estudo. No Estado do Pará, apesar de sua posição de destaque no contexto amazônico e de receber cada vez mais estrangeiros de todas as partes do mundo, devido à implantação de grandes projetos de mineração e de produção energética, à atração que exerce internacionalmente por seus recursos naturais (pesquisa científica, fonte de matéria-prima e turismo) e a sua produção científica e acadêmica de relevância na região, atualmente

não há nenhum curso de formação de professores e os cursos de Licenciatura em português não abordam as particularidades do ensino de língua não materna.

Essa carência se traduz em reduzidas oportunidades de intercâmbio entre instituições de ensino locais e estrangeiras, menor integração do estado com os povos da própria região (nenhum dos outros países da Amazônia é lusófono) e menores possibilidades de exploração de seu potencial econômico, turístico, acadêmico e científico. Como ilustração, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), à qual este autor está vinculado, o processo de internacionalização universitária é extremamente incipiente e esbarra na carência de políticas de acolhimento e recepção de estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, decorrente, em grande parte, das barreiras linguísticas ocasionadas pela não proficiência em português destes e pela inexistência de oferta de cursos em sua estrutura educacional.

Tendo em vista essas barreiras, vislumbra-se a possibilidade de, uma vez conhecedor das peculiaridades do curso (perfil dos aprendizes, objetivos, utilização de estagiários de forma supervisionada como corpo docente, carências específicas), trabalhar junto a sua IES para estimular ações de internacionalização que envolvam a oferta do ensino de PLA a estrangeiros, contribuindo, assim, para sua maior projeção e para o desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico da região.

Metodologia

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi realizado um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013), conduzido de modo a levantar informações livres e espontâneas dos sujeitos de pesquisa sobre suas crenças, impressões, aspirações, opiniões, interpretações e juízos de valor acerca de aspectos relacionados às diferenças culturais vivenciadas no período do curso, bem como de assuntos que entendem que podem ou devem ser abordados em sala de aula de LE e no caso específico de um curso preparatório para uma prova de proficiência. Adicionalmente, foram coletadas e analisadas as percepções dos discentes da turma de 2017 a respeito das diferenças culturais vivenciadas e suas experiências positivas e negativas após a mudança drástica resultante da vinda ao Brasil, com atenção especial nos que apresentavam menor desempenho nas aulas após quatro a cinco meses. A coordenadora do curso e o presidente da AEE foram também entrevistados.

Na análise das crenças e opiniões observadas durante o estudo e das informações contextuais, estabelece-se um diálogo com o referencial teórico apresentado, de forma a aplicá-

lo ao caso concreto, com as características que ele apresenta, como, por exemplo, o corpo discente heterogêneo e pluricultural, constituído de indivíduos provenientes de países diferentes, com línguas e culturas distintas; a configuração do curso, preparatório para um exame de proficiência e que deve ter foco também em preparação dos discentes para a realização da prova; a expectativa de alunos e professores em formação em relação à abordagem somente de conteúdos gramaticais especificamente voltados para a realização do exame; e as formas com que ambos lidam com o choque cultural vivenciado por eles, em menor ou maior grau, durante todo o período do curso.

Após a realização dessa análise, foi elaborada uma proposta de intervenção junto aos estagiários, nos moldes de um planejamento pedagógico, com vistas à complementação de sua formação no que tange à abordagem de cultura e ao desenvolvimento da CCI dos aprendizes, aliado ao ensino de conteúdos linguísticos exigidos pela prova de proficiência que fazem no final do curso. Dessa forma, consegue-se demonstrar uma aplicabilidade prática ao conhecimento científico teórico, partindo do estudo do caso concreto para a busca de soluções amparando-se na teoria, sem deixar de lado as peculiaridades que a situação específica traz.

Estrutura da tese

Esta tese é estruturada em seis capítulos, sendo o primeiro deles uma contextualização do caso a ser estudado, com uma descrição do PEC-G, o exame Celpe-Bras e seu curso preparatório. As especificidades do contexto analisado (corpo docente composto por estagiários, curso preparatório de poucos meses, sala de aula bastante heterogênea linguística e culturalmente, e com alunos e professores com substratos culturais muito distintos, falta de preparação prévia para a viagem internacional), bem como a escassez de estudos que versam sobre ensino e aprendizagem de PLA em ambiente de imersão no Brasil, contribuem para justificar o ineditismo da pesquisa. Este capítulo, portanto, é determinante para que o leitor visualize o caso estudado e, a partir daí, consiga compreender suas nuances e carências.

O segundo capítulo traz um breve panorama acerca dos estudos sobre crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas, com abordagem mais aprofundada em pesquisas sobre as crenças dos futuros professores e as características e condições de suas mudanças, especialmente as determinadas pelo contato com o conhecimento técnico e formal, como em cursos de formação e em intervenções pontuais. Criam-se, dessa forma, subsídios para se analisar os depoimentos dos atores envolvidos na pesquisa e uma base para a confecção da

proposta de intervenção tendente a contribuir para a alteração ou reforço das crenças dos novos professores em formação, no sentido de acrescentarem às suas práticas docentes o ensino de cultura e interculturalidade.

O terceiro capítulo versa sobre a definição de competência comunicativa e discute as contribuições de estudos da área da Linguística Aplicada e das ciências sociais para se chegar à conceituação da CCI erigida no fim do século XX. Esta se mostra mais adequada em um mundo globalizado, em que as interações com indivíduos de outras origens e culturas se fazem mais frequentes do que em qualquer outra época da humanidade. No caso estudado, faz-se ainda uma relação entre o desenvolvimento da CCI dos alunos e uma maior chance de aprendizagem e desenvolvimento da língua-alvo em decorrência da potencial exposição voluntária e motivada a insumos linguísticos e culturais no ambiente de imersão.

O quarto capítulo traz uma descrição da abordagem metodológica, com um detalhamento dos instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas e observações), dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos de sua análise. Por último, apresenta as linhas gerais da proposta de intervenção em que culmina a pesquisa realizada.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas dos sujeitos de pesquisa (alunos e professores em formação). Inicia com uma análise do perfil dos aprendizes: quais informações tinham a respeito do país e da cultura ao chegar no Brasil, com o levantamento de estereótipos e concepções equivocadas sobre nossa realidade; quais fatores de ordem cultural mais os impactaram nos primeiros momentos no país; suas opiniões acerca da abordagem de aspectos culturais nas aulas de um curso preparatório para uma prova de proficiência; e como lidam com essas diferenças culturais (especialmente as mais impactantes), levando em consideração que o programa PEC-G inclui a realização do curso de graduação no Brasil, ou seja, residirão mais quatro anos no país, no mínimo.

Em relação aos professores estagiários, a análise traz um levantamento de seu perfil; suas concepções sobre a abordagem de aspectos culturais e interculturais nas aulas de PLA e de que forma ela deve ocorrer; como lidam com questões de interculturalidade em sala de aula; e a existência de lacunas em sua formação acadêmica no que tange ao ensino de línguas, especialmente à abordagem de aspectos culturais, muitas vezes restrita à simples comparação entre as culturas.

Em face das informações obtidas na fase da coleta de dados, observou-se a necessidade de atuar junto aos estagiários no sentido de auxiliar em sua formação e prática docente com os alunos estrangeiros, especialmente nos primeiros momentos de seu contato com a cultura

brasileira. Este contato muitas vezes acaba por provocar tensões e até traumas decorrentes do choque cultural, afastando-os da convivência com brasileiros e colegas de outras nacionalidades. Como consequência, há uma diminuição em sua motivação em interagir e, em decorrência disso, nas oportunidades de utilizarem a língua-alvo em contextos reais, usufruindo bem pouco do ambiente de imersão.

O último capítulo traz, então, uma proposta de intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013) a ser direcionada aos futuros professores. Trata-se de um plano de ação composto por uma sequência de aulas visando à complementação de sua formação, de modo a ministrar-lhes conceitos relacionados à cultura, interculturalidade, o desenvolvimento da CCI em aprendizes de LE/L2 e melhor prepará-los para trabalhar em sala de aula do pré-PEC-G. Por fim, são descritas em detalhes as atividades pedagógicas propostas e o método de avaliação da intervenção, com análise posterior dos seus efeitos sobre os participantes e sobre sua prática docente, bem como do seu desenvolvimento, com as modificações realizadas durante o seu curso e sugestões de melhoramentos ou adaptações (*idem*).

Cumprе salientar que se objetiva, com a aplicação desta intervenção, uma melhor formação dos estagiários não só como professores de PLA, mas também das LE que estudam em sua graduação, estendendo o alcance desses efeitos para além do próprio programa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O contexto educacional em que se desenvolve a presente pesquisa tem diversas particularidades, que vão desde o grupo de alunos bastante heterogêneo, em ambiente caracterizado por ser plurilíngue e pluricultural, até o foco no exame de proficiência e o nível de preparação e experiência dos professores. Em virtude disso, vislumbra-se a importância em descrevê-lo para que se compreenda melhor as bases sobre as quais a investigação foi realizada e elaborada a presente proposta de intervenção.

Os alunos do curso que constitui o contexto deste estudo são todos estrangeiros, candidatos a participantes de um programa internacional oferecido pelo governo brasileiro que tem como requisito a aprovação na prova de proficiência Celpe-Bras. Eles, então, viajam com alguns meses de antecedência para aprender a língua portuguesa em imersão e se preparar para o exame. Uma vez aprovados, permanecem no país para a sua inscrição na respectiva universidade e fixação de residência pelos anos que durar sua graduação. Se reprovados, retornam para o seu país e, dependendo de suas normas locais de divulgação e seleção, podem realizar novamente, em outra data, o Celpe-Bras, ou perdem a vaga.

Para uma melhor compreensão do caso estudado, neste primeiro capítulo são apresentadas as linhas gerais do PEC-G, do exame de proficiência em língua portuguesa Celpe-Bras e o curso preparatório de português que consistiu no ambiente de ensino e aprendizagem objeto das reflexões presentes nesta pesquisa.

1.1 O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

A crescente migração de estrangeiros para o Brasil e a busca por oportunidades educacionais por estudantes de outros países serviram de força motriz para a criação de uma regulamentação do seu status dentro de cursos de graduação em IES nacionais na década de 1960. Assim, foi regulamentada a figura do estudante-convênio, por meio do Protocolo de 1967 (BRASIL, 1967), que complementa o Decreto 55.613/1965 (BRASIL, 1965).

Atualmente, o PEC-G é regido pelo Decreto nº 7.948/2013 e oferece a estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras (BRASIL, 2013a), com vagas gratuitas e ingresso por meio de processo seletivo específico. Ele é administrado

conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (DC/MRE).

As IES brasileiras participantes do programa informam ao MEC a disponibilidade de vagas e este, com a anuência do MRE, publica o Edital anualmente, com calendário e diretrizes do processo seletivo. Neste Edital, são especificados os países participantes e os requisitos para a participação e seleção dos candidatos. As inscrições são feitas nas representações diplomáticas brasileiras no país de origem e os pleiteantes às vagas devem indicar, dentre as possibilidades do programa³, uma ou duas opções de curso e duas cidades brasileiras onde gostariam de estudar.

Os candidatos devem preencher formulário e apresentar, além de documentos pessoais, histórico escolar (devem ter ensino médio ou equivalente completo e cursado fora do Brasil), certificado médico de saúde física e mental, termo se comprometendo a obedecer às normas do programa, termo de responsabilidade financeira com o compromisso, pelo responsável financeiro, de prover um mínimo de quatrocentos dólares mensais, durante todo o curso de graduação, e certificado de aprovação no Celpe-Bras ou comprovante de inscrição no exame a ser realizado naquele ano. Caso o candidato seja oriundo de um país onde não haja aplicação do Celpe-Bras, ele poderá participar de um curso preparatório para o exame em uma das IES credenciadas (ver Seção 1.3 sobre o pré-PEC-G).

Após a inscrição em seu país de origem, os documentos são enviados para uma Comissão de Seleção composta por docentes e técnicos das IES participantes, que analisa seu desempenho escolar (global e na língua oficial de seu país – inglês, francês ou espanhol) e a adequação de seu currículo do ensino médio com o curso de graduação pretendido. Desse modo, os estudantes são distribuídos para as cidades e cursos ofertados. Essa distribuição leva em conta o seu aproveitamento em disciplinas afins ao curso escolhido e a concorrência entre pleiteantes, o que pode fazer com que sejam enquadrados em graduação distinta da pretendida (por exemplo, se suas médias em biologia forem baixas, a probabilidade de ser selecionado para o curso de medicina em detrimento de outro candidato com notas melhores é bem menor).

Finda a avaliação pela Comissão de Seleção, os resultados são divulgados na página virtual do programa e no site do MEC. A Embaixada ou Consulado entra em contato com o

³ Informações sobre o histórico do programa, os países e as IES participantes, bem como os cursos ofertados, são atualizadas ano a ano e podem ser livremente acessadas pelos candidatos na página: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

candidato para confirmação do interesse pela vaga oferecida e posterior confecção do visto de estudante (Visto Temporário IV) para que venha ao país e inicie os seus estudos.

Como já mencionado, o certificado do Celpe-Bras é condição *sine qua non* para que o candidato participe do programa. Caso não haja posto aplicador do exame no seu país, ele pode participar de curso preparatório de português para estrangeiros em algumas das universidades participantes. Nesse caso, ele tem sua vaga assegurada para o ano seguinte da seleção e viaja ao Brasil sob compromisso de realizar o exame no segundo semestre. Caso não seja aprovado, deve regressar imediatamente, sendo encerrado o seu vínculo com o PEC-G.

Os candidatos aprovados são então direcionados para as cidades respectivas (dentre as escolhidas pelo candidato no ato da inscrição) e iniciam a graduação como alunos regulares da IES. Uma vez participantes do programa, convivem a maior parte do tempo no espaço universitário, colaborando para um processo de abertura e internacionalização das universidades brasileiras, por construir pontes com profissionais de outros países (para os quais retornarão quando formados) e por prover contato com outras culturas naquele ambiente, o que contribui para o exercício de tolerância e aceitação de diferenças pelos membros da comunidade local.

Na UFPA, observa-se uma programação intensa promovida por alunos estrangeiros vinculados a convênios de mobilidade estudantil como o PEC-G e direcionada à comunidade acadêmica em geral. Além da própria convivência com estrangeiros em seu dia a dia, esses eventos contribuem para a internacionalização da comunidade universitária, criando condições para a implementação de políticas linguísticas que afirmem seu caráter diverso e multicultural e favorecendo a formação de seus discentes com respeito à diversidade e à solidariedade. Dentro do próprio curso de Letras, os estudantes são estimulados a interagir com os estrangeiros, com o intuito de praticar a língua de sua graduação e ajudá-los com a aquisição do português (com práticas de tandem, tutoria e conversação livre, por exemplo).

Como se pode observar, o PEC-G é um programa de cooperação internacional de mobilidade estudantil que proporciona experiências de intercâmbio cultural bastante significativas no âmbito das comunidades universitárias brasileiras. Ao mesmo tempo, contribui para a difusão da imagem do Brasil internacionalmente, especialmente junto a países em desenvolvimento, e oportuniza a estes a formação de mão de obra qualificada em muitas de nossas melhores IES. No entanto, há alguns percalços na vida dos estudantes estrangeiros que vêm ao país estudar que merecem ser mencionados, haja vista que serão novamente visitados quando se falar em suas condições de aprendizagem de nosso idioma no curso pré-PEC-G.

Quando se analisam as circunstâncias nas quais os estudantes-convênio chegam ao Brasil e iniciam seus estudos, percebe-se uma necessidade de se repensar alguns aspectos que, por vezes anacrônicos (como descrito acima, o programa foi iniciado em 1965), por vezes distantes da realidade dos alunos, acarretam transtornos que podem trazer consequências danosas às condições de estudo e aprendizagem deles, ameaçando, destarte, a sua factibilidade.

Entre esses aspectos a serem repensados, pode-se citar a precariedade da participação dos países de origem dos estudantes. Amaral (2013) alerta para a necessidade de uma maior atuação das instituições dos países participantes, para que haja um acompanhamento dos retornos do programa a essas nações, seja referente à internacionalização e criação de pontes acadêmicas e científicas com o Brasil, seja referente à criação de condições para a reinserção dos egressos em posições condizentes com a sua formação (ou então à permissão de regresso ao Brasil para esse fim). Além disso, o aluno poderia passar por alguma preparação prévia à experiência no estrangeiro, já que grande parte dos que vêm o fazem como sua primeira viagem ao exterior. Para se ter uma ideia do protagonismo do Estado brasileiro no processo de seleção, são as embaixadas e consulados brasileiros os responsáveis pela divulgação, o recolhimento e a verificação dos documentos dos candidatos, o que gera problemas, como a impossibilidade de checar a confiabilidade de alguns documentos requeridos.

Outro fator a ser lembrado é a possibilidade de o aluno ser selecionado para uma graduação distinta da pretendida (pela falta de cursos ou em virtude de seu aproveitamento nas disciplinas afins não ser suficiente para aquela escolha). Andrade e Teixeira (2009), em estudo com vinte e nove estudantes-convênio na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), constataram que 44,8% deles não estavam matriculados em sua primeira opção de curso superior. Isso gera um impacto na forma como enfrenta os obstáculos inerentes àquela jornada, especialmente no que se refere à resultante motivacional para estudar em um país diferente, com uma cultura diferente, longe da família e amigos e de suas referências sociais e culturais.

Algumas normas do programa, previstas tanto no Decreto 7.948/2013 (BRASIL, 2013) como no termo de compromisso assinado pelo candidato, também merecem atenção, por suas consequências para os alunos durante sua estadia no Brasil (incluindo o período em que estão estudando português para o Celpe-Bras) e para uma melhor compreensão de seu contexto de sustento e aprendizagem no Brasil: o candidato não pode exercer atividade remunerada que configure vínculo empregatício e é obrigado a retornar imediatamente ao país de origem caso não seja aprovado no Celpe-Bras ao fim do curso preparatório.

A primeira obriga os alunos a sobreviverem do dinheiro enviado por sua família ou colaboradores, em seu país de origem, ou a fazer bicos para se manterem. Não raras vezes, suas condições financeiras acabam por ser precárias e insuficientes até para a sua subsistência (AMARAL, 2013; ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018). Amaral (2013) afirma que o valor de quatrocentos dólares configura-se demasiadamente baixo para o custo de vida de cidades grandes brasileiras (e isso claramente se aplica para Belém). Além disso, a autora aponta a fragilidade da mera apresentação do termo como garantia do cumprimento desse compromisso. Desse modo, muitos estrangeiros acabam por habitar ambientes inadequados e em condições desfavoráveis a uma rotina de estudos (moram com muitos outros colegas na mesma casa; moram em habitações insalubres, em lugares perigosos – às vezes em municípios vizinhos; não têm dinheiro para alimentação, remédios, lazer etc.), o que dificulta bastante a sua adaptação e aproveitamento escolar. Nas palavras do presidente da AEE, ao ser questionado sobre se essa dificuldade financeira era comum entre os alunos do PEC-G:

***É comum.** Por que é comum? Acabei dizendo que logo no início, pra poder chegar aqui, é praticamente uma esperança... A família, dependendo das famílias, **eles vendem até terreno deles, até casa pra poder manter o filho.** Sim, no início a gente assina o termo de responsabilidade financeira... [...] Então, isso o pai poderia também ter condição de sustentar até o final. Logo no início, às vezes os pais que assinam têm capacidade, tem condições de mandar. **Depois de mandar o filho, tem vários condiç/várias situações que se apresentam... Infelizmente...** [...] Tem várias situações que se apresentam. Infelizmente, tivemos vários casos aqui onde **o responsável financeiro morre...** [...] **E perde... adoece, perde o trabalho, perde o emprego.** Então, tem várias situações que acontecem. Então, a gente não pode culpar o menino, nem culpar o cara... (Pres. da AEE)*

Ele ainda menciona casos em que a família realiza empréstimos bancários ou de familiares, ONGs, empresas ou até mesmo entidades governamentais que se responsabilizam financeiramente pelo sustento do aluno, sempre enfatizando o fato de que aquele valor no termo de compromisso é insuficiente para a sua manutenção em Belém.

Vale ressaltar que existem programas de auxílio financeiro específicos para os estudantes-convênio, como o Bolsa Mérito, Bolsa Emergencial, Bolsa MRE e Promisaes (todos no valor de R\$622,00 em janeiro de 2020), bem como alguns auxílios pontuais das IES, que são não cumulativos e que apenas mitigam este que muitas vezes é narrado pelos envolvidos no PEC-G como sendo uma de suas maiores dificuldades (BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018). Ainda assim, esses programas não contemplam os alunos que estão no período do pré-PEC-G.

Esses aspectos merecem menção por serem determinantes na formação de hábitos desses estudantes e em sua busca (ou não) por oportunidades de convivência e possível integração com a comunidade local, bem como por acesso a insumos culturais espontaneamente, fora da sala de aula. Os problemas de ordem financeira, que não se resumem à falta de dinheiro, apenas, mas também às condições de habitação em regiões periféricas das cidades e de alimentação, acabam por determinar uma rotina diária que se limita às idas e voltas das aulas e um pequeno aproveitamento do ambiente de imersão em que se encontram, assunto a ser retomado mais adiante. Dentro de sala, há reflexos desses fatores em sua motivação e desempenho, pois as condições de vida inadequadas podem fazê-los adoecer e perder aulas, bem como diminuir sua autoestima e o interesse em interagir na língua-alvo com colegas de sala ou outros estudantes e amigos, como demonstra mais esse relato do presidente da AEE:

*[...] vai ser difícil pegar ônibus todo dia pra sair com tal amigo, tal amigo. Não tem dinheiro, como é que eu vou pegar ônibus pra sair? Não tem dinheiro, como é que eu vou sair com tal pessoa pra comprar lanche, pra fazer... Então, cada centavo que tá no nosso bolso é contado, é programado. Você vai perceber que, mesmo na sala de aula, às vezes, tem estudante que falta às aulas, não, necessariamente, porque eles querem faltar a aula. É difícil, principalmente, pegando o caso dos beninenses, é muito difícil ver um beninense faltar aula. Mesmo lá, é praticamente um pecado, ninguém falta aula. Então, é muito difícil ver, então, você vai ver que cada centavo, às vezes, as pessoas falam, “olha, hoje, vai ser qual aula? Não tem muito dinheiro, é melhor faltar essa aula pra ir pra aula de amanhã”, porque ele não tem condição financeira pra poder fazer isso. Não é porque o pai não mandou dinheiro e tal, pode até mandar, mas não é tão suficiente. Quando o pai manda uma vez, duas vezes, três vezes, começa a apertar lá, o governo já sofreu tal tipo de golpe ou tem problema de estabilidade e tal, aperta no bolso, aperta com ele também, aí, já fica... Então, não somente desse preconceito, dessa violência, esse **negócio econômico também impacta muito**. Você vai ver que o pessoal, o cara vai ficar muito no canto dele sozinho. Talvez, não é porque ele é introvertido, não é porque ele não gosta de falar, não, mas, **ele tá ali fazendo cálculo sobre os centavos dele que ele tem. Então tem muito essas coisas que a gente tem que perceber...** (Pres AEE)*

Por último, mas não menos importante, retoma-se a ausência de preparação dos alunos para a mudança repentina em sua vida e a necessidade de adaptação a uma cultura nova, em um país sobre o qual pouco ele sabe. O choque cultural vivenciado por eles, sem que, muitas vezes, tenham tido qualquer experiência intercultural antes da viagem, torna a experiência bastante estressante e, em não raras ocasiões, traumática e inadequada para a aprendizagem de um novo idioma.

Esse último aspecto leva à conclusão pela necessidade de que cursos de imersão, como o pré-PEC-G, prevejam, em seu desenho e componentes curriculares, o foco no

desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, de modo que, principalmente em seus primeiros momentos, possam desenvolver uma consciência crítica cultural, trazendo a eles a percepção de seu papel de interactante observador e reativo aos estímulos linguísticos e às informações de cunho extralinguístico e cultural que possam envolver o uso da língua.

Além desta necessidade de adaptação desses alunos para que possam ter uma maior exposição e predisposição à aquisição de insumos linguísticos e culturais no novo país, um bom desempenho no Celpe-Bras exige uma razoável familiaridade com a cultura brasileira para que consigam interagir em situações de cunho comunicativo com base em elementos provocadores sobre assuntos atuais e retirados da mídia televisionada, radiofônica, transmitida via internet ou divulgada em revistas, jornais e outras publicações de circulação geral.

Como o objetivo principal do aluno do pré-PEC-G é a certificação de proficiência no Celpe-Bras, é importante que, antes de se abordar especificamente o curso, seja feita uma descrição do exame, para que se tenha uma ideia de suas particularidades e das demandas que devem ser observadas pelos professores com o fito de melhor contribuir para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para que os resultados a serem obtidos sejam melhores.

1.2 O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS

Como mencionado na seção anterior, um dos requisitos para o ingresso no PEC-G é a certificação de aprovação, pelo candidato, no exame Celpe-Bras. O Celpe-Bras é desenvolvido pelo MEC e outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com o apoio do MRE, ele é aplicado geralmente duas vezes por ano em várias universidades brasileiras e em postos credenciados no exterior. Entende-se imperioso fazer, primeiramente, uma descrição de sua estrutura e formatação; em seguida, faz-se uma análise mais aprofundada de seu escopo e uma avaliação das consequências de sua proposta para o desenho de cursos de PLA, para a elaboração de material didático e para a formação de professores.

1.2.1 Estrutura do exame

O Celpe-Bras é constituído de duas partes: a escrita e a oral. A parte escrita tem duração de três horas e consiste na realização de quatro tarefas de produção escrita em que é avaliada a competência linguística do candidato em situações possíveis de comunicação em

suas interações sociais no Brasil (elaboração de e-mail/carta, carta do leitor, carta aberta, convite, pôster científico, propaganda, entre outros), partindo de textos orais e escritos provenientes da mídia, tais como matérias jornalísticas de TV e rádio, artigos e colunas de jornais e revistas semanais de circulação nacional, artigos de opinião etc.

A proposta desta parte do exame é avaliar, com base nos textos produzidos pelos candidatos, suas habilidades de forma integrada: compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita nas duas primeiras tarefas; compreensão e produção escrita nas duas últimas. De acordo com Mendel e Schoffen (2017), a utilização de tarefas que avaliem mais de uma habilidade de forma integrada demanda uma atitude responsiva ativa do examinando, proporcionando, assim, uma simulação de uso da língua mais válida, até mesmo porque, nas atividades cotidianas, não utilizamos as habilidades de compreensão e produção separadamente. Dessa forma, consegue-se maior sucesso na busca por autenticidade das atividades com propósito comunicativo a serem desenvolvidas – ele parte da compreensão do material de insumo (trecho de vídeo, trecho de áudio e textos escritos) e mobiliza as informações contidas junto ao seu próprio ponto de vista para balizar sua ação no mundo, de acordo com os enunciados das tarefas que, por sua vez, contextualizam a situação comunicativa.

Na primeira tarefa, o candidato assiste a um vídeo duas vezes e tem trinta minutos para realizá-la com base no enunciado em questão. Terminados os trinta minutos, o examinador inicia a execução do trecho de áudio que serve de base para a segunda tarefa. Já a terceira e a quarta tarefas são baseadas em compreensão escrita (textos da mídia impressa). Para as três últimas, o tempo limite é de duas horas e meia, sendo que o examinando fica livre para trabalhar em qualquer das tarefas neste prazo (inclusive a primeira, caso sinta necessidade).

Os textos produzidos pelos alunos são corrigidos por uma equipe de professores selecionados pelo INEP (dois avaliadores para cada texto) e sua grade de avaliação é composta por três eixos: adequação contextual, definida como a adequação à situação de comunicação proposta e à construção do gênero discursivo; adequação discursiva, em que se avalia se o texto tem a consistência necessária para cumprir o propósito da tarefa e se as informações estão em consonância com o gênero discursivo; e adequação linguística, em que se observa se os itens lexicais e as estruturas gramaticais são adequados ao gênero solicitado e à relação estabelecida entre os interlocutores (BRASIL, 2013b).

A parte oral, por sua vez, consiste em uma interação presencial face a face com duração de vinte minutos, em que são avaliadas as habilidades de compreensão escrita/oral e produção oral do examinando, bem como sua capacidade de conversar sobre assuntos do cotidiano e da

atualidade na mídia brasileira. Diferentemente da parte escrita, em que as provas são enviadas para o INEP para serem corrigidas, na parte oral as avaliações são realizadas na hora da interação, por dois avaliadores, denominados de avaliador-interlocutor e avaliador-observador. Eles atribuem suas notas de forma independente, porém só o primeiro interage com o candidato; o segundo coloca-se a distância, de modo que possa ver os rostos dos interactantes para poder analisar também sua competência interacional.

A interação face a face é dividida em duas etapas: a primeira dura cinco minutos e tem por base as informações sobre o candidato presentes no formulário de inscrição. Assim, são abordados assuntos de ordem pessoal e que tocam aos interesses dele. Visa-se, então, a criação de uma atmosfera favorável à interação (e menos sisuda e formal, característica de provas acadêmicas).

A segunda parte dura quinze minutos e é baseada em três elementos provocadores (cinco minutos para cada), que constituem pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa escrita brasileira sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (BRASIL, 2013b)⁴. O examinando deve demonstrar entendimento da fala do avaliador, bem como dos textos ou imagens para, a partir deles, desenvolver suas respostas, sendo estimulado a discorrer sobre suas opiniões de modo a contribuir para um fluxo conversacional mais próximo do natural (BRASIL, 2015).

A escolha dos elementos provocadores é realizada antes do início da interação de acordo com as informações de perfil do candidato. Na versão dos avaliadores, junto ao texto há um roteiro de perguntas a serem utilizadas como suporte à conversação durante os cinco minutos e para direcionar os assuntos abordados à exposição, pelo examinando, de suas opiniões e impressões, bem como à exploração de aspectos culturais de seu país de origem e do Brasil.

Como já explicado, a avaliação de desempenho é feita de forma independente entre os avaliadores: o avaliador-interlocutor confere apenas uma nota de zero a cinco, de acordo com uma “grade de avaliação holística” do exame; o avaliador-observador confere notas de zero a cinco para cada um dos quesitos avaliativos de uma “grade de avaliação analítica”, que são compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

⁴ A página virtual do Acervo Celpe-Bras disponibiliza livremente todo o acervo de provas aplicadas desde o ano de 1998, compreendendo os documentos referentes aos seus respectivos cadernos de questões, vídeos, áudios, elementos provocadores da prova oral, roteiros de interação face a face. Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Diferentemente de outros testes de proficiência (como o DELE ou o DELF/DALF), o Celpe-Bras prevê apenas um exame para certificar todos os níveis de proficiência (não há provas diferentes para níveis básico, intermediário ou avançado de proficiência). Assim, todos os candidatos fazem a mesma prova e o resultado de sua avaliação atesta sua certificação. Apesar da divisão do teste em duas partes, recebe-se apenas uma nota global (numericamente de 0,00 a 5,00), que corresponde a um dos seguintes níveis de proficiência: Intermediário (2,00 a 2,75), Intermediário superior (2,76 a 3,50), Avançado (3,51 a 4,25) e Avançado superior (4,26 a 5,00). Os dois primeiros são conferidos ao candidato que

evidencia domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação. (BRASIL, 2019, p. 3)

A diferença entre eles decorre da menor ou maior frequência de inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita. O candidato que não alcança um aproveitamento intermediário em qualquer das provas não obtém a certificação. Cumpre salientar que, no caso específico dos alunos do pré-PEC-G, isso sentenciava a sua volta imediata para o país de origem e a perda de sua vinculação ao programa, o que, será observado adiante, acrescenta um elemento afetivo forte e motivacional (positivo e negativo) ao processo de aprendizagem por que eles passam nos meses de curso.

O examinando pode também alcançar os níveis avançados, desde que evidencie, em sua performance:

domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação. (idem)

Da mesma forma, a maior ou menor frequência de inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita define em qual dos dois níveis de proficiência será classificado o candidato.

A proposta do exame e os quesitos de avaliação explicitados preconizam que o ensino com foco estrito em gramática e funcionamento da estrutura da língua, sem ligação com suas práticas de uso nas comunidades de fala onde circulam os alunos, tende a render menos frutos

e ser menos eficaz. O uso de léxico e estruturas mais complexas são objeto de avaliação, porém o que se espera do candidato é a capacidade de interagir com o mundo a partir de simulações de atividades comunicativas cotidianas de um estrangeiro no Brasil. À primeira vista, esse fator pode ser interpretado como uma tentativa de orientação das abordagens no ensino de PLA pelo elaborador/avaliador, de modo que ele seja realizado sob uma perspectiva menos estruturalista e mais comunicativa. Essa interpretação se confirma pelos documentos oficiais publicados sobre o exame, bem como pelos textos acadêmicos que dissertam sobre o seu surgimento e seu escopo (DELL'ISOLA *et al.*, 2003), discutidos a seguir.

1.2.2 Natureza e escopo do exame

Em que pese o fato de o alcance do Celpe-Bras já ter ultrapassado os programas de mobilidade estudantil e, na edição de maio de 2019, por exemplo, ter sido aplicado em 39 países de todos os continentes, pode-se dizer que, historicamente, o surgimento do Celpe-Bras está intimamente ligado à experiência brasileira com o PEC-G. Segundo Mendel e Schoffen (2017), o programa fez surgir a necessidade da criação de um exame de proficiência padronizado de língua portuguesa, pois essa certificação, requisito para a inscrição e participação dos candidatos, era realizada de forma independente por cada IES. Outros motivos relevantes para a implementação da Comissão para Elaboração do Exame, criada pelo MEC, em 1993, foram a afirmação da língua portuguesa (em especial a variedade brasileira) como um “idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional” (DELL'ISOLA *et al.*, 2003, p. 154) e o direcionamento das aulas de língua portuguesa, com a aferição da proficiência do candidato focalizando na capacidade de seu uso em contextos comunicativos e para desempenhar ações no mundo.

Sem desconsiderar a importância dos primeiros fatores motivadores, de cunho eminentemente administrativo e político, atemo-nos ao último, intimamente relacionado ao tema desta pesquisa e de consequências didático-pedagógicas bem interessantes. Como bem expressa Scaramucci (2004, p. 215), o Celpe-Bras tem por escopo exercer “um efeito positivo redirecionador do ensino, o que tem sido denominado de ‘washback by design’”. Com base nesses efeitos retroativos pretendidos (DELL'ISOLA *et al.*, 2003; SCARAMUCCI, 2004), os seus criadores e, posteriormente, seus formuladores e avaliadores visam a exercer uma influência na preparação dos cursos, na elaboração do material didático e até mesmo na formação do professor de PLA.

Há, portanto, uma intenção clara de atuar, de maneira direta, no ensino formal de língua portuguesa no Brasil e no exterior, fornecendo aos candidatos, instituições e professores

elementos e informações sobre o conteúdo e objetivos que devem ser priorizados nesse ensino, ressaltando, principalmente, a necessidade de reverem sua abordagem, sua visão de linguagem e de aprender línguas, ou, em outras palavras, seu conceito de proficiência. (DELL'ISOLA *et al.*, 2003, p. 162)

O que se objetiva é um distanciamento das aulas de PLA de abordagens eminentemente estruturalistas e descontextualizadas do lócus social de uso da língua (sociedade e culturas brasileiras). Nos esclarecimentos sobre a avaliação da parte escrita do exame, o último Guia do Participante publicado preconiza que ele “não busca aferir conhecimentos sobre gramática ou vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso da língua, a partir da seleção de recursos lexicais e gramaticais adequados ao gênero do texto produzido” (BRASIL, 2013b, p. 9).

Segundo Scaramucci, essa intenção é reforçada pela própria explicitação dos conceitos norteadores do exame e de sua fundamentação teórica nos documentos oficiais de divulgação e inscrição (Edital, Manual do Examinando, Guia do Participante, Cartilha do Participante, *website* oficial do Celpe-Bras), “sugerindo subsídios teórico-didáticos para que os professores possam não apenas preparar bem seus alunos para o exame, mas redirecionarem sua forma de ensinar Português LE” (SCARAMUCCI, 2004, p. 221).

A visão de que o examinando precisa, tanto nas atividades escritas quanto na interação face a face, apresentar domínio de gêneros textuais distintos (para atuar em situações sociais diversas) e saber responder a estímulos (textos e elementos provocadores) demonstrando familiaridade com aspectos socioculturais da sociedade brasileira, assim como navegar entre as diferenças culturais vivenciadas, no caso de aprendizagem em ambiente de imersão, ou aprendidas, em ambientes de instrução formal no exterior, traz como consequência a imprescindibilidade de se abordar questões envolvendo concepções de cultura, interculturalidade e o desenvolvimento da CCI dos alunos nas aulas preparatórias.

Além disso, seu desempenho na interação face a face é avaliado de acordo com sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da conversa, apresentando noções de tomada de turno, organização do tópico – competências estas que, para o seu desenvolvimento, pressupõem “práticas situadas em contexto social específico”, e não “habilidades linguísticas independentes de contexto” (NIEDERAUER, 2014, p. 411).

Percebe-se, portanto, uma necessidade de verificar se a atuação docente condiz com o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos e que são descritas como o foco da avaliação do Celpe-Bras. Caso negativo, deve-se proceder aos ajustes necessários para direcionar o ensino e maximizar o potencial preparatório do curso, aumentando as chances de êxito no desempenho daqueles aprendizes, sem contar os ganhos nas possibilidades de uso da língua-alvo em contextos reais.

Há outras razões pelas quais pode-se dizer que a abordagem de cultura e interculturalidade são indispensáveis no ensino de uma LE (e elas serão abordadas adiante, no Capítulo 3), entretanto essa relação com a proposta do Celpe-Bras torna-se importante, uma vez que se reconhece, como um dos limitadores dos efeitos retroativos de exames no ensino, as crenças dos professores ou características de sua formação (SCARAMUCCI, 2004). Assim, estabelece-se um liame entre a necessidade de alteração de eventuais crenças dissonantes da abordagem comunicativa intercultural – ou até oponíveis a ela – e os resultados pretendidos nas aulas em si. Uma intervenção que inclua em sua base argumentativa as especificidades do exame tende a ter um potencial de convencimento maior, resultando em maiores chances de sucesso na mudança daquelas crenças.

No caso do pré-PEC-G e na proposta de intervenção elaborada, essa é uma realidade observada tanto nos comentários da coordenadora do programa, como nos depoimentos dos professores em formação entrevistados. Percebe-se a dificuldade dos estagiários em abordar os conteúdos a serem ministrados sem uma ênfase exagerada (e, às vezes, durante todo o tempo da aula) em aspectos estruturais da língua. As observações realizadas nas turmas de 2018 e 2019 também confirmam essa percepção. Na seção seguinte, é apresentado um panorama geral do curso e das circunstâncias que compõem o contexto de ensino e aprendizagem de português no caso estudado.

1.3 O CURSO PREPARATÓRIO DE PORTUGUÊS PARA O INGRESSO NO PEC-G/UFPA (PRÉ-PEC-G)

Conforme mencionado anteriormente, a aprovação no Celpe-Bras é um dos requisitos para a participação dos candidatos no PEC-G. Nos países em que ele é aplicado, o candidato ao programa deve comprovar documentalmente sua aprovação, mediante apresentação de certificado, ou sua inscrição na edição imediatamente posterior. Neste último caso, sua seleção somente se confirmará após a efetiva juntada do comprovante de aprovação.

Algumas IES participantes do PEC-G oferecem aulas preparatórias para candidatos originários de países em que não há postos aplicadores. Esses cursos visam ao ensino de português e, paralelamente, à familiarização dos alunos com o estilo e formato do exame. Os aprovados no processo de seleção viajam ao Brasil no início do ano e têm aulas até a realização da prova, no segundo semestre (geralmente em outubro). Sua certificação os habilita a iniciar sua graduação no ano seguinte, no curso e instituição para o qual foram selecionados, daí a denominação adotada neste estudo de *pré-PEC-G*.

1.3.1 O curso pré-PEC-G no contexto de estudo (UFPA)

As aulas do pré-PEC-G contam com a atuação, como professores, de membros do corpo docente da IES e/ou discentes vinculados ao curso de Letras, sob a coordenação de um professor. Na UFPA, que constituiu o contexto de estudo e atuação deste pesquisador, durante o período da pesquisa, esse corpo docente era composto exclusivamente por professores em formação (estagiários), com exceção deste pesquisador, uma colega também doutoranda e uma professora doutoranda que desenvolvia algumas atividades de preparação para a parte escrita do exame em momento mais próximo do Celpe-Bras.

O curso preparatório é oferecido na modalidade presencial, com uma duração de oito a nove meses (cerca de 36 semanas). Institucionalmente, ele tem a configuração de um projeto de extensão e conta com uma coordenadora (professora efetiva) e professores estagiários, discentes vinculados à graduação em Letras (língua portuguesa ou alguma LE) ou pós-graduação (Mestrado ou Doutorado).

Para ingresso no programa, os estagiários passam por um processo de seleção interno que consiste em:

[...] avaliação do Curriculum Lattes, desempenho acadêmico (histórico escolar) e carta de motivação. Posteriormente, é feita uma entrevista. Após ter sido escolhido, o estagiário passa por um treinamento que consiste na observação de aulas, discussão e preparação de curso com outros professores mais experientes. (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012, p. 4)

Como não há a exigência de experiência prévia em docência em LE, a seleção de discentes que não têm nenhuma prática em ensino e aprendizagem de LE é comum em cada ano. Em depoimento, a coordenadora do curso, responsável pela seleção, informou que tem sido cada vez mais frequente a escolha de alunos nos períodos iniciais da Licenciatura, pois a falta de bolsas nos anúncios de vagas diminui o interesse de alunos veteranos, que geralmente

já trabalham ou procuram outros programas que as oferecem. O período de preparação do professor-estagiário varia de acordo com a necessidade do curso e de seu perfil.

Assim que é realizado o Celpe-Bras, iniciam-se os preparativos para as aulas da turma do ano seguinte. É feita, então, nova seleção para substituir os estagiários cujos contratos estão terminando. A partir daí, são realizados alguns encontros e minicursos com informações sobre o programa e o curso pré-PEC-G em si. Além disso, são realizadas oficinas sobre ensino e aprendizagem e especificidades do ensino de português como língua estrangeira/segunda língua (LE/L2). Após conversas com este pesquisador nos anos de observação e pesquisa, a coordenação do curso passou a convidá-lo para ministrar encontros sobre tópicos relacionados a diferenças culturais, interculturalidade e cultura e ensino de LE/L2 neste período de preparação.

Segundo a coordenadora do programa, após dois ou três meses de observação, o estagiário já pode começar a atuar auxiliando algum outro colega mais experiente para, com o tempo, adquirir confiança e experiência para conduzir sozinho as aulas no caso de ausência de sua dupla. No entanto, algumas vezes as limitações a ela impostas se sobrepõem e, no caso de eventual carência no corpo docente (desistência/abandono do programa, adoecimento de algum estagiário ou mesmo algum imprevisto), esse período pode ser abreviado e um estagiário assume a turma antes do prazo estipulado.

Os estudantes-convênio têm aulas diárias pelo turno da tarde (das 14h30 às 18h), que são baseadas nos três volumes do livro didático *Novo Avenida Brasil* (LIMA; ISHIHARA; BERGWEILER, 2013; LIMA *et al.*, 2008; 2013). Os planos de aula são preparados pela coordenadora e por uma das professoras estagiárias (neste trabalho identificadas como Prof Info – ver subseção 4.2.1) (SANTOS, BATISTA e SILVA, 2012) e são disponibilizados em forma de *slides* em um *drive* virtual (plataforma *Google Drive*) com uma semana de antecedência, de forma que todos os professores tenham acesso previamente e possam se preparar para o conteúdo a ser ministrado.

A lotação dos professores obedece a uma escala em que, de acordo com sua disponibilidade, trabalham em duplas, um ou dois dias por semana. Com exceção do dia em que a aula era ministrada por este pesquisador e uma colega doutoranda, todas as outras eram ministradas pelos estagiários vinculados ao programa, sendo vedada a participação de pessoas estranhas, salvo se expressa e previamente autorizada pela coordenadora. Assim, os alunos têm aulas com todos os professores pelo menos uma vez na semana.

Para acompanhamento dos trabalhos realizados pelo corpo docente, há um planejamento inicial de reuniões semanais de aproximadamente duas horas, que às vezes não ocorre por motivos diversos, como outras atividades administrativas da coordenadora e feriados. Esses momentos são utilizados para a discussão de assuntos de ordem administrativa e de formação, a partir de ocorrências reportadas pelos estagiários em suas experiências em sala de aula. Nas reuniões de que este pesquisador participou, os assuntos eram majoritariamente administrativos (substituição de professores, acompanhamento dos planos de aula, atrasos ou faltas de alunos etc.), com poucas ocorrências de ordem didático-pedagógica. As aulas são realizadas em sala localizada no campus da universidade, que dispõe de computador, projetor e caixa de som.

As turmas são compostas por estudantes provenientes principalmente do continente africano (em 2017, era apenas uma jamaicana e dezoito africanos em sala). Diferentemente do que se possa pensar pelo fato de quase todos virem do mesmo continente, a heterogeneidade (linguística e cultural) se faz notar de maneira bastante forte, uma vez que, como pode ser visto na descrição dos sujeitos da pesquisa, mesmo quando provêm de um mesmo país, é comum pertencerem a etnias diferentes, com costumes e até línguas distintas.

Os estudantes têm frequência obrigatória e controlada pela coordenação, o que resulta em um pequeno número de faltas durante o período letivo. Na verdade, como se pôde observar nos anos da participação deste pesquisador, nos meses iniciais essas aulas tornam-se, para alguns deles, quase que o único contato com a língua e a cultura brasileiras e seu processo de adaptação e integração por vezes ocorre de forma lenta e desmotivada.

Quase todos os sujeitos entrevistados para esta pesquisa informaram ter chegado no Brasil sem qualquer conhecimento da língua e portando, de informações sobre o país e sua cultura, apenas estereótipos e generalizações imprecisas (todas as mulheres são bonitas, todos gostam de futebol, brasileiro adora festas etc.). O curso é desenhado, portanto, para alunos iniciantes e aborda desde conteúdos básicos nos primeiros encontros (como cumprimentar, apresentar-se, agradecer, por exemplo), prosseguindo gradualmente para estruturas linguísticas e gêneros textuais mais complexos, finalizando com simulados e correções de provas anteriores do Celpe-Bras.

Como já referido, eles não têm uma preparação prévia específica para o que enfrentarão no Brasil em termos de diferenças culturais. Em alguns casos, eles participam de um encontro em São Paulo, em que lhes são passadas algumas informações culturais (provavelmente generalizadas, pois eles se reúnem todos no mesmo lugar e as informações são

as mesmas, independentemente da cidade ou região a que se destinarão), as normas do programa e seguem em viagem para a cidade de destino. Há casos em que alunos não participam desses encontros e viajam diretamente para a cidade em que cursarão o pré-PEC-G – e chegam sem saber uma palavra de português! A falta da língua para comunicação, a completa ausência de pistas culturais para nortear suas interações, as saudades de casa, a dependência de compatriotas ou brasileiros que pouco conhecem para realizar tarefas simples e complexas do dia a dia, como ir ao supermercado e alugar um apartamento para morar, e a já mencionada falta de recursos fazem com que a adaptação dos aprendizes deva ser uma preocupação a mais para os professores e demais profissionais envolvidos na concepção do curso preparatório.

Dependendo do perfil do aluno, a tendência é não saber lidar com essas mudanças e sofrer as consequências negativas do choque cultural vivenciado (ansiedade, medo, sensação de desorientação, baixa autoestima e até mesmo depressão) (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; WEAVER, 1993). Nessas condições, ele não se sente motivado a participar de interações sociais com a comunidade local, nem aberto à percepção de diferenças como algo natural na comunicação entre pessoas e povos de arcabouços culturais e linguísticos diferentes.

No primeiro período de atuação junto à turma de pré-PEC-G, no ano de 2016, algumas impressões foram emergindo tanto no período de observação inicial quanto nas intervenções como professor; junto a elas, algumas inquietações mais intimamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de alguns alunos, que se mostravam muito aquém da maioria e bem mais lento do que se poderia esperar de aprendizes de línguas em ambiente de imersão.

1.3.2 Primeiras experiências e reflexões sobre o pré-PEC-G – o ano de 2016

Este pesquisador começou a atuar como professor no pré-PEC-G, de forma voluntária, por volta de junho de 2016, cerca de quatro meses após o início do curso. As observações e prática docente junto aos estrangeiros neste período fez surgirem algumas reflexões acerca da atuação dos estagiários, da situação particular dos alunos e das possíveis formas de intervenção visando à criação de melhores condições para o seu processo de ensino e aprendizagem da língua e, conseqüentemente, melhor desempenho no Celpe-Bras. Ao mesmo tempo, eram vislumbradas maneiras de ajudá-los em suas interações sociais com a comunidade local durante o pré-PEC-G e mesmo no período subsequente, em que cursarão a graduação.

O fato que mais chamou a atenção, desde o início, foi o fraco desempenho nas habilidades de produção e recepção linguísticas de alguns estudantes que, a despeito do tempo de sua estadia no Brasil, demonstravam um nível de proficiência muito baixo nas aulas e em contatos fora delas. Ora, a ideia de que a aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente de imersão ocorre de uma maneira mais rápida e produtiva é muito difundida entre aprendizes, professores e mesmo pesquisadores (KINGINGER, 2017; PINAR, 2016), especialmente no que tange à produção e recepção oral. No entanto, apesar de seus esforços nos meses finais que antecederam o Celpe-Bras, em grande parte decorrentes dos estímulos dos professores para verem mais programas de televisão, interagirem mais com brasileiros e colegas em português, esses alunos progrediram muito pouco e parte deles acabou por não ser aprovada.

Este pesquisador ficou intrigado, então, e curioso para investigar o porquê de o contexto de imersão e as aulas diárias não terem surtido o efeito esperado na aquisição da língua adicional, apesar de o ambiente universitário ser bastante receptivo ao contato acadêmico e casual – esta opinião era muito presente nos comentários dos alunos e foram bem enfatizadas nos depoimentos coletados com a turma seguinte e que compõem o presente estudo de caso.

Com o intuito de levantar dados e conseguir subsídios para nortear a prática docente no período seguinte (ano de 2017), bem como identificar aspectos que dificultariam ou mesmo impediriam a aprendizagem da língua nas circunstâncias específicas do pré-PEC-G, no final do curso este pesquisador aplicou um questionário-piloto junto aos alunos estrangeiros com itens referentes a costumes locais, diferenças de cunho ambiental e cultural percebidas e aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada durante o curso de português e esse primeiro contato com o Brasil.

Os resultados apontaram para uma direção inquietadora, que é corroborada por outras pesquisas realizadas junto aos estudantes-convênio e professores do PEC-G no curso da graduação (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018): alguns aspectos de ordem cultural pareciam ser tão negativos que dificultavam sobremaneira a convivência em contextos de interação social e, conseqüentemente, suas práticas languageiras, no que deveria ser um ambiente de imersão.

Para o ano seguinte, então, foi feito o planejamento de, juntamente às aulas a serem ministradas como docente, proceder-se a um estudo de caso para levantar, em relação aos docentes e alunos, suas noções de cultura e interculturalidade, e para investigar a ligação entre aspectos de ordem cultural interpretados como negativos pelos estudantes, as conseqüências em suas atitudes e o não usufruto da grande exposição aos insumos linguísticos e culturais.

Dessa forma, poder-se-ia visualizar melhor a necessidade de atuação dos professores segundo uma abordagem intercultural, objetivando minimizar as barreiras culturais, facilitar a convivência dos alunos junto à comunidade local e potencializar os efeitos do ambiente de imersão.

1.3.3 A segunda turma e o estudo de caso – o ano de 2017

No segundo ano de atuação, o quadro se repetiu. Com uma experiência maior em relação às particularidades do contexto de ensino e à gestão de sala de aula, foi possível uma observação mais atenta e a relação entre o comportamento dos aprendizes e o seu aproveitamento mais lento ou rápido pôde ser feita de forma mais clara e segura. Vale ressaltar que o que se problematiza não é o progresso mais lento de alguns alunos em comparação a outros, pois sabe-se que a aquisição de uma língua não se dá de forma linear e depende de fatores externos e internos a cada um deles: a questão é o baixíssimo nível de proficiência (escrita e oral) de alguns discentes mesmo após vários meses vivendo no país em que se fala a língua-alvo, o que, para este pesquisador, ensejava uma análise mais acurada.

A observação dos comportamentos de alunos menos participativos se confirmava em conversas sobre as (poucas) estratégias de aprendizagem que empregavam, quando informavam que tinham pouco ou nenhum contato com os estudantes da universidade, não assistiam a programas de televisão ou rádio nacionais, não liam revistas ou jornais e que pouco saíam de casa. Os motivos alegados eram sempre relacionados a uma aparente falta de interesse nessas atividades (com exceção do último caso, cujas justificativas também incluíam a falta de dinheiro e insegurança na cidade ou em seu bairro).

As atitudes desses alunos referentes à falta de contato com a cultura local (e mesmo à falta de interação com colegas de outras culturas em sala) levaram ao levantamento da hipótese de que as aulas do pré-PEC-G e as atividades ligadas a elas poderiam ser praticamente os únicos momentos em que eram expostos a insumos linguísticos e culturais no ambiente de imersão em que se encontravam. Nessas circunstâncias, o que se imaginava ser um fator facilitador da aprendizagem e uso da língua-alvo, o ambiente de imersão, não surtia este efeito, em virtude da não integração daqueles sujeitos ao ambiente e das raras situações em que se colocavam em contextos casuais de uso da língua e convivência junto aos falantes nativos e outros membros daquela comunidade.

Como agravante, os avanços da tecnologia operam uma relativização da própria ideia de contexto de imersão, uma vez que, o que antes tinha por base uma dimensão geográfica, com o distanciamento físico necessariamente redundando em um isolamento do aprendiz em relação aos seus contatos com familiares, amigos, mídia e outros insumos culturais de seu país, hoje tem uma dimensão temporal: ainda que esteja fisicamente num país falante da língua-alvo, o aprendiz não necessariamente se encontra imerso em sua cultura, pois disso depende seu tempo de contato e exposição àquela língua. Não era raro encontrar nos corredores alunos assistindo a filmes, ouvindo música ou falando nos celulares em seu(s) idioma(s) natal(is). Ao serem questionados (às vezes, os argumentos dos professores até mencionavam as tarefas do Celpe-Bras), muitos diziam que sabiam que deveriam buscar mídias em português, mas não o faziam.

Freed (1998) afirma que os efeitos benéficos do contexto de imersão na aprendizagem da língua-alvo não ocorrem automaticamente. Há algumas variáveis em jogo, tais como características pessoais dos aprendizes (seus estilos e estratégias de aprendizagem, sua motivação e aptidão), características da língua a ser aprendida (em comparação com sua língua materna), o grau de imersão do aluno na comunidade falante e, por último, a interação dessas variáveis com o ambiente formal de instrução.

O ambiente de imersão é tido como altamente produtivo porque pressupõe uma interação muito maior com falantes nativos e uma maior exposição a insumos linguísticos espontâneos em situações reais de contato pelo aluno (KINGINGER, 2017; PINAR, 2016). No entanto, caso essas situações de contato com a língua-alvo não se verifiquem, por motivos que podem abranger uma aversão à cultura local, o aluno passa a não contar com esses efeitos positivos, assemelhando-se sua condição à do aluno que aprende o idioma por meio de instrução formal como LE (apenas na sala de aula e em atividades orientadas pelo professor).

Ao se levar em conta as informações colhidas no questionário da turma anterior, pôde-se pensar em uma possibilidade mais negativa ainda: o contexto em que estavam inseridos os alunos poderia ter impactos negativos no processo de aprendizagem em si, pois, em virtude das experiências negativas que estariam vivenciando decorrentes do choque cultural e da forma como lidavam com as diferenças de atitudes, crenças, valores e comportamentos entre as culturas, sua resultante motivacional para o engajamento em práticas de uso da língua, tanto na sala de aula como fora dela, poderia estar bastante baixa. Assim, em vez de o ambiente de imersão ser propício a uma aprendizagem mais rápida e produtiva, por fatores relacionados às especificidades do processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser considerado um elemento inibidor dessa progressão.

A abordagem de assuntos relacionados a cultura e interculturalidade, então, passou a ser cogitada como essencial não só para a preparação dos alunos para o Celpe-Bras, mas também para que sua adaptação e possível integração à comunidade local ocorra de forma menos estressante. Por não passarem por qualquer preparação antes de chegarem ao Brasil e pelo fato de a aquisição da língua-alvo ser, para alguns, um processo desgastante, pois privados de referências socioculturais nas interações e tendentes a estranhar os ambientes sociais que passam a frequentar, seus primeiros meses, que poderiam ser de ganho linguístico substancial, acabam por se tornar muito pouco frutíferos em termos linguísticos.

Como se trata de um curso curto, de menos de um ano, é importante que os primeiros meses sejam de intensa aquisição de insumos linguísticos e culturais para que se consiga alcançar a proficiência exigida pelo Celpe-Bras. Desse modo, o desenvolvimento da CCI dos alunos deve estar no norte dos idealizadores do curso e seus professores desde o início, como uma forma de potencializar os efeitos positivos da exposição constante e da formação de redes sociais, resultantes de sua inserção social.

Parte-se da premissa, portanto, de que a preparação dos professores para lidar com essas especificidades é capital para atenuar os obstáculos inerentes a tal formato de curso: intensivo; com uma turma cultural e linguisticamente heterogênea e com aprendizes com pouquíssimo conhecimento sobre a língua e cultura locais; preparatório para uma prova de proficiência externa e que tem um caráter determinante na definição de seu futuro acadêmico e pessoal. Consequentemente, deve-se investigar a atuação dos professores, levantando suas crenças e práticas no que diz respeito à abordagem de cultura e interculturalidade em contexto plurilíngua e pluricultural, como é o pré-PEC-G.

Nos próximos capítulos, são apresentados conceitos e discussões acerca das crenças de professores em formação, mais especificamente na área de ensino de línguas, de modo a embasar o delineamento de estratégias e abordagens que visem à operacionalização de suas mudanças em contexto de instrução por meio de uma proposta interventiva. Ademais, discute-se o desenvolvimento da CCI de alunos e o papel do professor de línguas nesse processo, bem como suas particularidades e sua necessidade primária especialmente em curso de intercâmbio estudantil nos moldes do pré-PEC-G.

2 CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa parte de uma análise contextual do processo de ensino e aprendizagem de PLA em condições bastante específicas. A abordagem de cultura e interculturalidade acaba por ser um assunto passível de um olhar mais cuidadoso no curso do pré-PEC-G, pois este é direcionado a alunos estrangeiros, com um foco preparatório para um exame de proficiência e ministrado por professores em formação.

Como detalhado no capítulo anterior, os alunos encontram-se em ambiente de imersão, o que, em tese, potencializaria a aquisição de insumos linguísticos principalmente devido à exposição significativa e funcional à língua e cultura-alvos, e consequente maior prática linguageira. No entanto, por chegarem com pouca ou nenhuma informação sobre o país e sua cultura, eles passam por um período de adaptação marcado pelo choque cultural, o que pode ocasionar um isolamento ou uma aversão ao contato com falantes, artefatos ou produtos culturais brasileiros (músicas, filmes, séries, novelas e outros programas de TV, revistas, jornais escritos e veiculados em rádios e *podcasts*, por exemplo), desmotivando-os e praticamente conduzindo-os a um contexto de ensino formal de LE (a sala de aula às vezes constitui o seu único contato e uso durante a semana).

O enfoque em cultura e no desenvolvimento da CCI dos alunos pode ser, à primeira vista, determinante para que eles possam usufruir, desde os primeiros encontros, dos benefícios desse contexto de aprendizagem, aumentando, com isso, suas chances de êxito num exame de natureza sociocomunicativa como é o Celpe-Bras. Ao mesmo tempo, criam-se condições para uma melhor adaptação, convivência e eventual integração na comunidade que passarão a habitar no Brasil (seu curso de graduação pode ser na mesma cidade do pré-PEC-G ou em outra universidade). Por este motivo, estes assuntos são abordados com mais detalhes no Capítulo 3.

Com base nas observações iniciais sobre a condução das aulas pelos professores estagiários e nas reuniões pedagógicas presenciadas por este pesquisador, percebeu-se a necessidade de proceder a um levantamento acerca de suas percepções sobre o ensino de LE/L2 em si e sobre cultura (geralmente compreendida como algo à parte do ensino de línguas) e interculturalidade. O estudo de caso, então, seguiria uma abordagem metodológica preparatória de uma intervenção que visaria à constituição, mudança ou reforço nas crenças daqueles sujeitos. Para isso, é mister que se faça um estudo aprofundado sobre as características e especificidades das crenças dos professores em formação e sua relação com as práticas docentes no campo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, as próximas seções versam sobre as crenças de professores de LE e suas mudanças, especialmente em contexto de formação e complementação curricular, especificidades do curso do pré-PEC-G.

2.1 O ESTUDO DE CRENÇAS NA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As pesquisas sobre as crenças dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas são relevantes para uma maior compreensão de algumas características de seu contexto e do ecossistema de sala de aula, tais como as experiências de vida e acadêmica/escolar de alunos e professores e a bagagem que trazem e utilizam consciente ou inconscientemente; a seleção e as opiniões sobre os conteúdos a serem ministrados, os materiais utilizados e as abordagens e técnicas desenvolvidas; a relação entre suas crenças, ações e atitudes docentes.

Barcelos (2004), em um breve apanhado histórico acerca da evolução das investigações sobre as crenças, afirma que elas, no início, visavam apenas a sua identificação, a atribuição causal a alguma “incorreção” em relação às atitudes do professor ou do aluno, a sua influência na prática do professor e na aprendizagem dos alunos e se representavam obstáculo na implementação de ensino autônomo (BARCELOS, 2004). Posteriormente, outros aspectos passaram a ser o foco de pesquisas na área da Linguística Aplicada. Foram desenvolvidos, por exemplo, estudos sobre crenças mais específicas (como correção de erros, as imagens de bom professor e bom aprendiz, uso de tradução na aprendizagem de LE e avaliação); sua relação com o contexto e experiências, bem como com as ações de professores e alunos; sua relação com o processo de reflexão e como, dentro do processo de formação de docentes, elas mudam e afetam suas práticas; a relação entre as crenças de professores e alunos; e sua relação com a identidade e aspectos afetivos dos professores (KALAJA *et al.*, 2015).

Na evolução dos estudos sobre crenças, elas passam de uma caracterização geralmente aceita como percepções estáticas, individualmente identificáveis e separáveis das outras que compõem o sistema de crenças dos indivíduos para uma visão de dinamicidade, por terem íntima ligação com determinados contextos sociais e serem formadas a partir de práticas interacionais. Outro aspecto que emerge desta concepção socioconstrutivista mais hodierna é o de que as crenças do indivíduo são interligadas e formam uma estrutura bastante complexa, denominada sistema de crenças. Por último, elas são integradas em um modelo dinâmico de

pensamentos e ações e, ligadas que são a outros aspectos dos processos cognitivos do aprendiz, compõem uma estrutura central que serve de base para a ocorrência da aprendizagem (WOODS, 2007).

Barcelos (2006, p. 18) define crenças como sendo

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Com base nesta definição, pode-se depreender algumas das principais características desse construto: são resultados da experiência humana, das interações entre as pessoas e seu meio; são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, pois à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, nossas crenças mudam e se desenvolvem – ao mesmo tempo, somos modificados por elas e as ressignificamos; são meios de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas; são dinâmicas, paradoxais e contraditórias (BARCELOS, 2007).

A já mencionada dinamicidade, isto é, sua propensão a mudanças à medida que o indivíduo se depara com eventos ou informações que podem levar a transformações em sua forma de pensar e agir em face de situações no ambiente docente, é bastante relevante para uma melhor compreensão sobre a sua natureza e o grau de persistência de seus diferentes tipos, assim como sobre que fatores podem levar a essas alterações dentro do processo de formação de novos professores. No início, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro das mentes das pessoas e distintas do conhecimento. Estabelecia-se uma estreita relação de causa e efeito entre crença e ação que visava à justificação das ações dos alunos ou professores pelos tipos de crenças que nutriam (BARCELOS, 2004). Atualmente, sabe-se que o sistema de crenças do indivíduo é bastante complexo e comporta mudanças constantes, de acordo com novas experiências e, no caso dos docentes, mediante reflexões sobre suas práticas, sobre as práticas dos colegas e o contato com conhecimento técnico e prático.

Outra característica que merece atenção é a possibilidade de serem paradoxais e contraditórias dentro de um mesmo sistema. Richardson cita Green (1971 *apud* RICHARDSON, 1996) e sua abordagem filosófica ao afirmar que as pessoas podem ter crenças incompatíveis ou inconsistentes. As crenças, como não precisam de uma “sensação de verdade objetiva” pelo sujeito, podem ser relativizadas em determinados contextos, quando forem colocadas em oposição com outras aparentemente contraditórias. Além disso, fatores

contextuais e emocionais podem interferir na percepção do indivíduo acerca de suas próprias crenças, refletindo, assim, na sua manutenção ou resultando em alterações conforme a situação e as influências a que se submete.

Por último, mas não menos importante, pode-se ressaltar que as crenças são relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: elas exercem grande influência nas ações do indivíduo, mas também são influenciadas por elas. Em estudos voltados à formação de professores, essa relação é fundamental para que se consiga entender seus processos mentais, suas práticas, suas mudanças e a aprendizagem técnica sobre o ensinar. Na verdade, como ensina Richardson (1996), ainda que crenças e atitudes possam ser analisadas separadamente para fins de pesquisa, na prática ambas operam juntas, em uma relação interativa: as crenças norteiam ações docentes; ao mesmo tempo, as experiências e a reflexão acerca das ações levam a mudanças e/ou acréscimos àquele mesmo sistema de crenças.

De fato, pode-se dizer que compreender que a complexidade entre componentes intrínsecos ao indivíduo (por exemplo, suas concepções, vontade e carga motivacional), fatores externos a ele (fatores contextuais e/ou circunstanciais) e a exteriorização de seu comportamento, seja ela positiva (ação) ou negativa (inação), constitui um desafio para o pesquisador ou formador de professores. Além disso, deve-se levar em consideração os impactos dessa exteriorização sobre o seu próprio sistema de crenças, pois ele pode vir a ser alterado pela sua própria conduta.

Historicamente, os estudos sobre a relação entre crenças e ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas passaram por três fases distintas: a primeira é denominada de abordagem normativa, em que esta relação não é investigada, apenas sugerida; a segunda é a chamada abordagem metacognitiva, em que ela é sugerida e analisada visando-se a investigação das estratégias de aprendizagem adotadas; por último, há a abordagem contextual, quando esta relação passa a ser investigada por meio de métodos qualitativos de coleta de dados (inclusive com o uso de estudos de caso). As crenças, então, passam a ser vistas como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade: dinâmicas, culturais, sociais e emergentes (ABRAHÃO, 2006; BARCELOS, 2004).

No presente estudo, a pesquisa sobre as crenças dos professores em formação tem por objetivo levantar suas expectativas, anseios e opiniões a respeito da abordagem da cultura e do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos no contexto estudado. A partir dessas informações, e levando-se em consideração uma relação interativa entre as crenças e as atitudes dos professores, consegue-se operar mudanças sobre conceitos e, espera-se, comportamentos e

abordagens em sala de aula, mesmo com a pouca ou nenhuma experiência docente daqueles estagiários.

Pajares (1992), em uma tentativa de sistematizar os conhecimentos que, na opinião do autor, encontravam-se bastante dispersos em áreas científicas e acadêmicas distintas, apresenta dezesseis premissas a respeito das percepções sobre crenças na área da educação em geral e que devem ser levadas em consideração ao se iniciar qualquer estudo sobre esse tema. Algumas delas servem de referência e embasam parte das reflexões apresentadas no momento da análise dos dados levantados neste trabalho:

- a) As crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, mesmo diante de contradições causadas pela razão, tempo, instrução formal ou experiência;
- b) Quanto mais cedo determinada crença for incorporada à estrutura de crenças do indivíduo, mais difícil de ser alterada, sendo o contrário também observável;
- c) O sistema de crenças dos indivíduos é adaptativo, o que facilita para eles compreenderem o mundo a sua volta e a si mesmos;
- d) As ideias de conhecimento e crenças são intimamente interligadas, porém as crenças funcionam como uma espécie de filtro na interpretação e compreensão de novos fatos e fenômenos, bem como nos novos processos cognitivos por que o indivíduo passa;
- e) A mudança de crenças durante a vida adulta constitui-se um fenômeno relativamente raro; os indivíduos tendem a se apegar a suas crenças mesmo diante de explicações cientificamente corretas;
- f) As crenças influenciam fortemente as percepções das pessoas, bem como seus comportamentos;
- g) As crenças devem ser inferidas com base nas congruências entre as afirmações dos indivíduos, sua predisposição em se comportar de uma maneira pré-estabelecida e suas atitudes em relação àquelas crenças analisadas.

O outro aspecto que se observa é o de que as crenças não seriam apenas um conceito cognitivo, “mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (BARCELOS, 2004, p. 132)

Com base nessas noções iniciais, passa-se a dissertar mais especificamente sobre as crenças de professores em formação (*pre-service teachers*), por sua relevância para as pesquisas sobre ensino e aprendizagem em geral, mas também para a elaboração de programas e materiais para a preparação de profissionais que apliquem práticas docentes cada vez mais eficientes,

além da adoção de políticas públicas mais adequadas para a criação de cursos e o desenho da infraestrutura necessária para a sua realização. Ademais, um apanhado teórico sobre esse assunto configura-se um importante passo para a interpretação dos dados coletados dos sujeitos desta pesquisa: professores estagiários de PLA.

2.2 OS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO

Os estudos sobre as crenças de professores são relevantes na área da Linguística Aplicada para que se possa compreender os seus processos cognitivos, suas práticas e os aspectos envolvidos em sua formação (RICHARDSON, 1996). Grijalva e Barajas (2012), parafraseando Johnson (1999 *apud* GRIJALVA; BARAJAS, 2012), entendem terem as crenças uma influência tão forte sobre as práticas docentes que impactam os trabalhos do professor em todos os seus aspectos, uma vez que elas, como lentes, filtram cada uma das suas interpretações e decisões a serem tomadas dentro e fora do contexto de sala de aula.

Richardson (1996) afirma serem duas as razões para os estudos sobre crenças dos professores em formação serem o foco da atenção de pesquisadores das áreas de ensino e aprendizagem de LE: o primeiro seria porque, ao lidar com conteúdos diversos, que abrangem desde disciplinas da área da linguística, pedagogia, metodologia de pesquisa, até política educacional e uso de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação, esses estudantes mobilizam um sistema de crenças que trazem consigo, oriundo de experiências no contexto educacional por que passaram e das concepções formuladas a partir de suas experiências de vida. Esse sistema de crenças irá influenciar fortemente aquilo que aprendem e como o fazem.

Sobre esse aspecto, Pajares (1992) argumenta que essas crenças que os alunos trazem para os programas de formação de professores são resultado de um primeiro momento em que desenvolvem sua capacidade de observação no ambiente escolar e abrangem ideias, ainda que empíricas e não sistematizadas, sobre o que precisam para serem professores eficientes e como alunos devem se comportar. O autor cita alguns exemplos, que adjetiva de desconfortantes (*unsettling*), como o pensamento otimista de que as características necessárias para ser um bom professor são exatamente as que eles próprios possuem enquanto alunos, a crença de que os problemas enfrentados pelos outros professores não ocorrerão com eles e a ideia de que serão professores melhores do que seus colegas.

O segundo fator relevante apontado por Richardson (1996) seria o fato de as crenças serem também objeto do curso de formação. A autora novamente cita Green (1971 *apud*

RICHARDSON, 1996) ao afirmar que a preparação para a docência também versa sobre a constituição e transformação de crenças dos futuros professores, assim como a sua preparação para lidar com as percepções dos alunos e ajudá-los a formar seus próprios sistemas de crenças, os quais consistem, em grande proporção, naquelas baseadas em evidências e na razão.

Em relação às crenças que devem ser objeto de transformação durante a formação dos professores, Pajares (1992) observa que há, inclusive, uma dificuldade de atuação nessa mudança, uma vez que, diferentemente do que ocorre em outros cursos universitários, como medicina, direito e engenharia, nos cursos de Licenciatura, os estudantes já iniciam com uma familiaridade grande com o ambiente e contexto de atuação profissional. Como tiveram o contato com a atividade docente durante toda a sua vida acadêmica (geralmente mais de dez anos), quando iniciam o curso, não experimentam mudanças drásticas nos discursos praticados, nas abordagens utilizadas e nem mesmo no contexto de sala de aula em si. Isso faz com que a adaptação, a adoção de novos conteúdos e novas perspectivas e as mudanças de crenças demandem um maior esforço para serem efetivadas, se comparado com as profissões em que há uma alteração gradual, mas significativa, no contexto de prática profissional e de estudo. Em outras palavras, o discente sempre vivenciou aquela realidade (é bem verdade que sob a perspectiva de aluno, apenas); portanto, o ambiente nem sempre é encarado inicialmente como propício a mudanças das crenças que traz consigo.

Além disso, como geralmente os alunos que escolhem os cursos de Licenciatura o fazem por terem, no mínimo, uma identificação positiva com a atividade docente, eles tendem a persistir nos moldes tradicionais em que foram ensinados (a imagem daquela praxe é positiva: por que mudá-la?) e reforçar aquelas práticas, mesmo quando se deparem com outros conceitos ou mudanças de atitudes.

A presente pesquisa sobre as crenças dos professores em formação tem por objetivo levantar suas expectativas, anseios e opiniões a respeito da abordagem da cultura e do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos no contexto estudado. Como afirmado por André e Hobold (2009), é importante que se investiguem elementos subjetivos da prática docente de futuros professores para que se possa, com mais subsídios, realizar um planejamento mais sólido e mais eficiente diante da programação do curso e dos resultados pretendidos.

Além disso, é importante que se levantem informações sobre a própria atuação dos professores em formação, de modo a nortear a percepção de que têm atuado no sentido de trabalhar com os alunos o desenvolvimento de uma consciência intercultural ou se há lacunas

na abordagem de conteúdos extralinguísticos dentro do curso em questão. Essa atuação não consiste em uma mera transposição de conceitos teóricos que viram durante sua formação, como se fosse algo mecânico, irrefletido. Como afirmam Gimenez e Furtoso (2002, p. 43),

A prática de sala de aula não é simplesmente a transposição de instruções e/ou técnicas apreendidas pelos acadêmicos. Reconhece-se que o professor atua segundo suas crenças e seus valores e que estes, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros.

Richardson (1996) atribui a origem das crenças de futuros professores a três fontes principais, a que ela chama de três categorias de experiências dentro do trajeto de sua formação: experiências pessoais, experiências relacionadas à escolarização e experiências provenientes do contato com o conhecimento técnico e formal. No primeiro caso, incluem-se aspectos da vida que compõem a constituição de sua visão de mundo, crenças sobre sua própria identidade (*self*) em relação ao outro, sua compreensão da relação da escolarização com a sociedade, bem como outros conhecimentos culturais, familiares e pessoais.

No segundo caso, a autora refere-se à forma de pensar do professor em formação que se assenta em ideias sobre a natureza da atividade docente baseadas em sua própria experiência como aluno. Ela observa que muitas vezes essas crenças são fortes o suficiente para se sobressair sobre os ensinamentos proferidos nos cursos de preparação ou de Licenciatura. As posturas e práticas relacionadas à experiência com o que observou da atividade docente ficam muitas vezes fortemente enraizadas em sua mente, como modelos a serem seguidos dentro de seu repertório de atitudes; desse modo, elas acabam influenciando suas crenças sobremaneira e tornam difíceis mudanças de concepção e comportamento mesmo em ambientes formais de instrução.

Em relação a esta segunda categoria, é importante frisar que há diferenças significativas entre o contexto de aprendizagem formal dos professores estagiários e o pré-PEC-G: via de regra, eles aprendem a LE em cursos particulares ou dentro do curso de Licenciatura, em salas monolíngues, com colegas e professores que partilham de substrato cultural muito similar. Lidar com a heterogeneidade nas aulas neste contexto configura-se geralmente bem menos complexo do que ocorre no ambiente plurilíngue e pluricultural – e com estrangeiros, que têm pouca ou nenhuma informação sobre o país e a cultura-alvo – do curso ora analisado, o que gera uma lacuna nas suas experiências prévias como alunos. Essa lacuna pode ser preenchida pelo contato com conhecimento técnico e formal (como será colocado em seguida) ou pela experiência em sala de aula. Como a maioria deles é composta de iniciantes, com pouca

ou nenhuma experiência docente, suas crenças sobre aspectos culturais e interculturalidade ainda não são formadas ou tendem a pensar cultura apenas da forma como a viram em suas aulas de LE.

Por último, mas em um grau menor de efetividade do que os dois anteriores, Richardson (1996) cita a experiência com conhecimento técnico e formal, referindo-se à relação do professor em formação com a disciplina; o conteúdo que irá ensinar; suas concepções e crenças a respeito daqueles conteúdos e como ocorre sua aprendizagem pelos alunos; e seu conhecimento pedagógico, que envolve a prática docente e suas particularidades, como o gerenciamento dos atores em suas aulas, metodologias pedagógicas e sua aplicação em sala de aula.

Silva (2007), por sua vez, aponta algumas implicações dos estudos sobre crenças para a formação de professores, sendo a primeira delas o processo de permitir/incentivar a tomada de consciência de suas próprias crenças e das crenças em geral (sobre o papel do professor, sobre ensino e aprendizagem e outras) de uma maneira reflexiva. A segunda implicação seria referente à preparação do futuro docente para lidar com a multiplicidade de crenças, assim como com prováveis conflitos que emerjam de suas próprias crenças contraditórias ou que coloquem em lados opostos professor e aluno.

Na análise dos dados deste estudo, a descrição e as caracterizações das crenças observadas (especialmente sua origem, suas implicações) são de extrema importância para a interpretação de sua natureza e das especificidades do contexto sob estudo. A partir de um melhor conhecimento a respeito delas, especialmente sobre a prática docente e sobre a abordagem de cultura e aspectos relacionados à interculturalidade dos aprendizes de LE, será possível a idealização da proposta de intervenção que contribua para uma maior efetividade da atuação dos professores de PLA nos cursos do pré-PEC-G.

2.3 A MUDANÇA DE CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Há uma crescente produção acadêmica e científica sobre as relações das crenças de professores e suas ações, bem como sobre as mudanças que ocorrem em seus sistemas de crenças durante sua formação. Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que essas investigações têm tido, como sujeitos de pesquisa, professores em formação, estagiários e professores em atividade, em estudos longitudinais (menos frequentes) e transversais, e têm abordado uma

gama diversificada de assuntos, desde específicos, como o ensino de gramática e leitura, correção de erros e uso de tecnologia no ensino, até mais gerais.

Neste estudo de caso, devido às características da seleção dos professores estagiários (com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula), não se pode confiar na prática reflexiva docente como indutora de formação ou modificação de suas crenças, especialmente nos primeiros meses de aulas, que são, concomitantemente, os primeiros momentos de interação dos alunos com os professores e dos próprios alunos entre si. Como se pode depreender das informações fornecidas pela coordenadora em entrevista, os estagiários passam por um período de observação diária de dois a três meses (sem efetiva condução de aulas) antes de serem aproveitados como professores, de acordo com a necessidade do programa:

*Quanto tempo passam como observadores? É variável porque, às vezes, tem umas situações assim: “Ah, professora, eu consegui uma bolsa PIBIC. Eu não posso fazer as duas coisas juntas, é muito importante pra mim o PIBIC, então eu vou deixar um projeto”. Então, gente que tinha planejado ficar mais tempo que, de repente, sai. É... várias situações: gente que ainda está numa graduação, mas já tinha terminado uma outra e, de repente, passou num mestrado em outro lugar, num doutorado, então foram embora. **Então, já aconteceu muitas vezes de, de repente, de dez estagiários passar para quatro ou cinco por um concurso de circunstâncias.** Então, eu tenho que ter gente sempre na agulha. Esse ano, como eu não fiz [nova seleção]... Então, quem está observando, às vezes, **teve que encurtar a observação pra assumir, pra ajudar, porque faltavam pessoas: uma adoeceu, foi operar o joelho; outra, a mãe ficou doente, ela voltou pro interior. Sei lá, tem um monte de situações assim... pessoais, né, que fazem com que, de vez em quando, os estagiários que observam... O ideal é que eles fiquem. Com o [antigo coordenador], eles ficavam quase que o ano letivo inteiro observando... antes de assumir. Eu acho muito tempo só observando um professor que não é professor⁵, né. Então eu prefiro tentar fazer na formação, mas algo, talvez, mais específico, como fazer miniaulas, coisa assim, e lançar logo a pessoa junto com outro estagiário.***

*Eu acho que uma boa média pra mim, o ideal é **pelo menos dois - três meses de observação. Como são aulas todos os dias, pode ter bastante observação, né. Se eles tiverem disponibilidade. [...]** Selecciono de preferência gente que já tenha tido alguma experiência em algum projeto qualquer, mas nem sempre. Então esse pode demorar mais. É variável.*

*Digamos que a gente tenha o cuidado, assim, de não jogar a pessoa às feras, **mas às vezes tem a necessidade.** Eu já dei aula porque não tinha ninguém ou porque... estava previsto sem isso, mas... então às vezes **a gente coloca o estagiário meio prematuramente.** (Coord.)*

⁵ Como mencionado no Capítulo 1, os professores são todos estagiários do programa pré-PEC-G. Apenas a Prof Info já tem o diploma de Licenciatura.

Como se pode observar, a despeito de orientações, momentos de formação e reuniões pedagógicas previstas pelo programa, os estagiários são instados a iniciar as aulas com pouquíssima vivência no ambiente de ensino, fazendo com que suas crenças relacionadas a esse contexto sejam bem pouco desafiadas e não haja oportunidade de se operar mudanças sobre as diferenças e especificidades trazidas pelo contexto do pré-PEC-G. Além disso, como também já observado, esse momento compreende um período de adaptação dos alunos, em que vivenciam o choque cultural e moldam suas atitudes frente à nova comunidade de convívio.

O mesmo pode-se inferir acerca de suas crenças sobre a abordagem de cultura baseadas em experiências de vida ou como discentes em aulas de LE (na escola, em cursos livres ou na graduação), pois o que se observa é que este contato com os alunos do pré-PEC-G, na maioria das vezes, configura a primeira vivência com estrangeiros em que há trocas significativas e reflexões sobre as diferenças culturais notadas e as consequências dos juízos de valor empregados, bem como de suas atitudes. Todos os estagiários reportaram pouquíssimo contato com falantes de outras línguas antes de ingressarem no programa.

Neste contexto de pesquisa, a experiência do professor de LE/L2 como aluno é extremamente importante na formação das crenças e nas atitudes docentes em sala de aula. Um dos principais fatores que levam ao resgate (consciente ou inconsciente) desses modelos, tanto de ensino como de aprendizagem, é o fato de serem considerados exitosos por eles (“ora, se eu estou ENSINANDO uma LE, é porque eu aprendi bem; se eu aprendi direito, a forma como fizeram comigo deu certo”). Na falta de conhecimento teórico ou prático, ou de orientação sobre práticas, metodologias, gestão de sala de aula etc., essa lacuna tende a ser preenchida intuitivamente, o que pode levar à busca por práticas pedagógicas e por soluções dentre suas experiências prévias.

Resgatando a metáfora de átomo de Rokeach (1968 *apud* BARCELOS, 2007), que divide as crenças em centrais (mais ligadas à identidade e mais resistentes a mudanças) e periféricas (menos resistentes), as relacionadas às experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE têm uma probabilidade forte de estarem entre as primeiras. Algumas justificativas incluem o fato de: a) terem sido incorporadas mais cedo, intuitivamente e por meio de experiências, pois foram alunos de LE; b) o tempo de exposição às práticas que deram origem a tais crenças é longo, o que leva a uma acomodação de novas crenças com as antigas, adaptando-as e validando-as dentro de um novo sistema de crenças; c) suas experiências com a aprendizagem de LE são geralmente tidas como exitosas (como já mencionado em parágrafo anterior), uma vez que estão estudando para ensinar a LE em questão – isso as liga tanto a

questões de identidade (enquanto professor da LE) quanto a questões afetivas (satisfação com os resultados); d) por uma própria questão de identidade e legitimidade de sua posição como professores, suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas devem ser legitimadas e protegidas de outras antagônicas, pois sua posição de facilitadores do processo de aprendizagem pode ser ameaçada caso haja uma percepção de vulnerabilidade pelos alunos ou por eles próprios.

Por último, mas não menos importante, os estagiários que compõem o corpo docente são estudantes em diversos períodos diferentes, sem um requisito temporal mínimo dentro do curso de Licenciatura. Dessa forma, não há como garantir, em sua formação anterior à entrada no programa, que aspectos referentes à abordagem de cultura e ao desenvolvimento da CCI em alunos e professores tenham sido ministrados. Assim, deve ser uma preocupação central do desenho do curso pré-PEC-G que sua complementação faça com que suas condutas e práticas nas aulas de português orientem os alunos estrangeiros a respeito dos insumos linguísticos e culturais a que serão expostos e, conseqüentemente, contribuam para uma adaptação à cultura brasileira o mais breve possível.

Com essa possível lacuna em experiências prévias pessoais, profissionais e no contato com o conhecimento técnico e formal, os estagiários tendem a confiar em suas experiências como discentes, replicando modelos vivenciados junto a seus professores de LE – esses modelos muitas vezes deixam a desejar no que diz respeito ao ensino de aspectos culturais (como já mencionado, realizado em turmas monolíngues, pouco heterogêneas em matéria de cultura, limitando-se à abordagem de datas comemorativas e artefatos culturais de países falantes da língua-alvo). Outra hipótese é o ensino de cultura ou o gerenciamento de incidentes de ordem cultural a emergirem nas aulas serem feitos com base na intuição, sem crenças conscientes que norteiem sua atuação, o que já seria arriscado no caso de professores experientes! Como expressa Almeida Filho (2002 *apud* CARDOSO, 2002):

um professor que não conhece teoria trabalha com sua intuição, com imagens que traz consigo de seu tempo de aluno, de materiais didáticos que são formados e formadores de ideologias tradicionais, às vezes, ultrapassadas.

Nas primeiras experiências com o corpo docente do curso, houve o relato de várias atitudes relacionadas a incidentes ou ensino de conteúdos culturais (e mesmo linguísticos) baseados na intuição do professor estagiário ou possivelmente em práticas observadas enquanto aluno e repetidas inconscientemente (não há dados para confirmar essa afirmação, mas parece ser uma hipótese bastante plausível). O risco de equívoco nas explicações – tendência a recorrer

a estereótipos ou generalizações baseadas em sua própria cultura, por exemplo – e mau gerenciamento de eventuais conflitos ou choques entre culturas no decorrer das aulas está sempre presente e, não raro, culmina em antagonismos, respostas evasivas ou mesmo em perda de oportunidade de explorar o assunto de modo mais condizente com a necessidade de desenvolvimento da CCI pelos alunos.

Como parte do estudo de caso, foram colhidos alguns depoimentos dos professores estagiários. Algumas afirmações ilustram bem lacunas e carências de uma formação mais focada numa abordagem intercultural:

*Eu não havia parado pra pensar na ideia de inserir o trabalho com a cultura em outros aspectos de produção oral, produção escrita. **Eu penso mais como algo que se faz à parte do trabalho linguístico realizado durante a semana com eles todos.*** (Prof 3)

*Eu acho que... aprender sobre isso [a estagiária havia narrado que alguns alunos se tratam agressivamente em sua opinião].... **se a gente tivesse um treinamento antes, talvez... daria um apoio pra nós como professores. Principalmente pra alguém que não tinha alguma base antes. Daria um apoio pra gente de como se sair nessas horas...*** [...] (Prof 2)

A Prof 1, quando perguntada sobre a abordagem de cultura nas aulas, lembrou de apenas um episódio, sobre o Dia do Índio. Depois, quando questionada sobre hábitos, costumes e valores, falou que abordava, mas sempre de forma reativa, com apoio de outra professora mais experiente, após os alunos trazerem conceitos sobre assuntos que podem ser considerados tabus (como o papel da mulher em sociedade e a homofobia).

As Profs Info e 4, mais experientes (cinco e dois anos, respectivamente), demonstram ter acrescido ao seu sistema de crenças mudanças decorrentes da experiência prática de turmas anteriores, o que ilustra certo grau de reflexão, bem como uma possibilidade de contribuição do próprio curso de Licenciatura, uma vez que a Prof Info já tem uma graduação em língua francesa e é mestranda em ensino de PLA na mesma instituição e a Prof 4 está em seu último ano. No entanto, a respeito da necessidade de complementação de sua formação, a primeira, apesar de demonstrar segurança e domínio sobre o assunto, foi enfática em seu depoimento:

*Nenhum curso de... o curso de francês nos sensibiliza à cultura francesa; o de português, no máximo sociolinguística, mas é só em relação a o quê? A sotaque, a diferença, a variedade, a isso, aquilo, aquilo outro. Mas nada assim que te mostre, te coloque nessa situação. [...] Entendeu, **porque eu acho que quando... na formação, é muito... EU querendo fazer isso nele... eu querendo... eu QUERENDO, entre aspas, que ele aprenda... mas não tem essa parte de eu ir ali atrás dele de ver quem ele é pra ajudar a aprender, entendeu?*** (Prof Info)

É importante ressaltar que, quando se fala em mudança, pode-se referir também a uma ressignificação ou reafirmação de crenças e práticas, por meio de um processo de reflexão e conscientização sobre o que e como fazemos (BARCELOS, 2007). Por isso, ainda que estagiários dominem os conceitos sobre interculturalidade e desenvolvimento da CCI de alunos de LE de forma intuitiva ou por experiências docentes prévias (este último caso, como já descrito, é provavelmente excepcional), não se deve desprezar a necessidade de trazê-las à consciência e reforçar a sua adequação, pois, durante a própria formação docente, poderá haver momentos em que elas se oporão a outras crenças que gerem alguma instabilidade em seu sistema, como em materiais didáticos eminentemente estruturalistas, em que cultura é abordada apenas como curiosidade/exotismo, ou em desenhos de curso com foco apenas em aspectos gramaticais e lexicais.

Por essas razões, deve-se idealizar esta complementação de modo a operar nos estagiários uma ressignificação, reforço ou mudança de suas crenças, criando-se condições para que, de acordo com sua experiência de vida, sua experiência discente e com o eventual conhecimento técnico já adquirido no curso, acomodem ou assimilem essas novas percepções, que passarão a nortear suas abordagens e comportamentos em sala de aula. A intervenção planejada deve, então, obedecer alguns passos específicos para uma maior eficácia nesse processo de incorporação de novas crenças, pois, como afirmado por Barcelos (2004; 2007), a mudança não ocorre repentinamente: ela requer momentos de conscientização acerca da crença existente e posterior reflexão questionadora. Cria-se, assim, um ambiente de instabilidade no sistema de crenças do indivíduo, que é quando ele vislumbra possibilidades alternativas às que mantinha anteriormente.

2.4 O PROCESSO DE MUDANÇA DE CRENÇAS E A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta interventiva desenhada a partir dos fatores contextuais levantados no pré-PEC-G da UFPA teria o condão de operar uma mudança no sistema de crenças dos professores estagiários e, conseqüentemente, engajá-los na concepção ou alteração de práticas, de modo a complementar sua formação e conscientizá-los a incluir em seu ainda incipiente repertório abordagens sobre aspectos culturais e interculturalidade, mesmo que sua experiência discente com cultura tenha sido tangencial ou exclusivamente a respeito de artefatos culturais e cânones literários dos países falantes da língua-alvo.

Para a criação das condições para o desenvolvimento da proposta de intervenção citada, é importante visualizar especificidades sobre as crenças e suas mudanças. As características e particularidades das crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas já foram devidamente exploradas nas seções anteriores; nas seguintes, são abordadas as mudanças por que passam.

2.4.1 O processo de mudança ou ressignificação de crenças em professores em formação

Barcelos (2007), em revisão sobre estudos a respeito da mudança de crenças em professores, aponta algumas condições para que ela ocorra de modo eficaz. Segundo Woods (1996 *apud* BARCELOS; KALAJA, 2013), essas alterações se realizam de forma gradual e, não raro, podem levar os indivíduos a momentos de confusão e frustração, pois elas estão intimamente ligadas a suas identidades (a proposta de mudança pode ser interpretada como uma ameaça a elas). Dessa forma, quando impostas ou quando não apresentam uma adequação aos sistemas de crenças do professor, tendem a não funcionar. Além disso, deve-se criar uma cultura de apoio à mudança e esperar um pouco para que as novas crenças sejam postas à prova e se acomodem, constituindo um novo sistema de crenças.

Nas palavras de Barcelos (2006, p. 26):

É claro que essa mudança não vai acontecer repentinamente. Acredito que a mudança tem a ver com a existência de *momentos catalisadores de reflexão*, e de consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática [...]. Defino esses momentos catalisadores de reflexão como *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo. (grifos da autora)

Com base nessa assertiva, pode-se compreender que o primeiro momento dentro de uma intervenção que vise à alteração de crenças de professores em formação deva ser direcionado ao levantamento delas junto aos próprios docentes. Ou seja, deve-se agir para a elevação das percepções dos professores ao nível da consciência, de modo a fazê-los cientes da sua existência e prepará-los para que as desafiem frente a novas experiências ou novos conhecimentos teóricos e práticos que podem vir a reforçá-las ou a elas se opor.

Posteriormente, para se viabilizar a criação de condições para a mudança, deve-se proporcionar um ambiente de instabilidade nos sistemas de crenças do indivíduo. Ele precisa perceber que determinada crença deve ser reforçada, alterada ou substituída para que, assim, o

processo de ressignificação ou mudança possa iniciar. Isso pode acontecer espontaneamente ou de forma induzida. No segundo caso, o agente indutor dessa mudança (professor, formador de professores ou material didático, por exemplo) deve trabalhar primeiramente em cima dessa observação, reflexão e avaliação, pelo indivíduo, de suas próprias percepções. Para isso, um bom início seria conhecê-las ou pelo menos considerar a possibilidade de existência de crenças divergentes às suas.

Com o conhecimento e reflexão sobre suas crenças e as de seus colegas, pode-se antecipar algum grau de instabilidade no sistema de crenças do indivíduo, emergente das trocas e diálogos mediados pelo professor formador. Neste momento, são apresentados conceitos ou exemplos práticos que desafiem as crenças existentes e levem o aluno a certa insatisfação com elas, de modo que passe a cogitar a inserção de nova crença por assimilação ou a adaptação do sistema com sua acomodação (POSNER *et al.*, 1982 *apud* PAJARES, 1992).

A atuação do formador é essencial nesta reflexão, pois ele deve ser convincente no reforço ou na desconstrução da crença existente e ao fazer o aluno entender que ela deve ser consolidada, modificada ou substituída. Ele deve utilizar argumentos eficazes e abordagens efetivas, já que os futuros professores também têm seus sistemas de crenças bastante sedimentados e baseados em suas experiências discentes e, em alguns casos, já como docentes. Não basta só o reconhecimento da existência de uma alternativa possível, deve haver uma plausibilidade de que ela ocupe aquele lugar nessa estrutura (BARCELOS, 2007). Deve-se sempre ressaltar que o contexto de atuação previsto no presente estudo prescinde da troca de experiências docentes dos sujeitos, salvo casos excepcionais de estagiários com certa experiência (como as Profs 4 e Info).

Após o contraste entre as crenças antigas e novas, o professor formador deve estimular a alteração não só das crenças do professor em formação, mas também incitar a aplicação desta mudança nas práticas em sala de aula, objetivando minimizar as contradições entre suas crenças e ações, ressaltando sempre a presença dos fatores contextuais que podem potencializar esse desacordo. No ambiente estudado, o fato de ser um curso preparatório serve como um bom exemplo de fator contextual que pode fazer com que o professor em formação reverta a alteração em suas crenças e volte a entender que o ensino de cultura deve ser bastante limitado, uma vez que o aluno fará uma prova de proficiência no final do curso – a associação de prova com o ensino exclusivamente de conteúdos estruturais pode ser uma crença central do aluno e consequentemente ofereceria maior resistência à mudança.

Por último, é importante que essas novas crenças sejam testadas em ambientes reais de ensino. Desta forma, um acompanhamento longitudinal pode ser necessário para que se verifiquem as correlações entre as crenças incorporadas e as práticas dos professores em formação. Pode-se realizar, então, ajustes nas intervenções realizadas ou checagem na compreensão pelos futuros professores, prevenindo a ocorrência de confusão entre conceitos trabalhados em sua formação.

2.4.2 A elaboração da proposta de intervenção

De acordo com a breve revisão teórica exposta na seção anterior, uma proposta de intervenção teria que levar em consideração fatores constitutivos e norteadores de um processo de ressignificação e mudança de crenças. Em que pese um maior detalhamento de seus procedimentos em capítulo específico (Capítulo 6), os passos referentes ao trabalho com as crenças dos estagiários serão expostos a seguir.

O primeiro passo constitui a conscientização dos professores em formação a respeito de suas próprias crenças acerca de interculturalidade e desenvolvimento da CCI dos alunos de LE. Como afirma Pajares (1993), os indivíduos não podem ser agentes da mudança de crenças que não sabem que têm. Os dados levantados neste estudo de caso podem ser utilizados como ponto de partida para a antecipação de alguns possíveis resultados. Como, a cada ano, parte do corpo docente muda, é mister que se façam novos levantamentos antes ou durante cada intervenção. Com as informações ano a ano, pode-se buscar a definição de um padrão nas crenças de acordo com os perfis dos estagiários ou, na falta dele, constituir um repertório que abranja boa parte das possibilidades de crenças em turmas futuras.

Após o levantamento das crenças, proceder-se-ia à realização de atividades que visem à tomada de consciência de suas próprias crenças pelos professores em formação. Paralelamente, pode-se atuar junto a eles estimulando-os a refletirem a respeito das origens dessas crenças – se as atribuem a algum conhecimento empírico, se é decorrente de alguma experiência prévia docente, experiência de vida ou intuição. É importante lembrar que, dependendo da origem atribuída a determinadas crenças, elas podem ser mais difíceis de serem alteradas (centrais) e a abordagem do professor formador pode ser mais desafiadora a partir do que observar ou do que for reportado.

Neste ponto, deve-se também tomar cuidado para não os levar a interpretar esses procedimentos introdutórios como voltados exclusivamente ao ensino de novos conteúdos,

como se fosse um curso ou uma palestra, pois isso poderia inibi-los ao explicitar suas concepções e opiniões acerca da abordagem de cultura em aulas de LE. Como o objetivo principal é trazer ao nível da consciência seus próprios saberes, a expressão deles é bastante relevante, devendo ser estimulada. Ademais, a oposição entre o “conteúdo a ser ministrado” e as crenças originadas de sua experiência discente (calcadas em sua experiência exitosa na aprendizagem da LE), por exemplo, pode levar a uma diminuição do convencimento a mudar e, conseqüentemente, a uma maior resistência.

Após a explicitação e tomada de consciência de suas crenças, o professor formador deve promover a reflexão do aluno sobre a necessidade de constituição de novas crenças, alteração ou ressignificação das existentes. Neste ponto, as crenças porventura levantadas são desafiadas (BARCELOS, 2007) e contrastadas com novas alternativas, de modo a gerar instabilidade naqueles sistemas de crenças e dar continuidade ao processo tendente a sua reestabilização após a assimilação ou acomodação.

Assim, novos conhecimentos são apresentados, tanto de natureza teórica como prática (caso não tenham experiência, o professor formador pode trazer exemplos vivenciados ou extraídos da literatura). As trocas entre as crenças e experiências dos próprios estagiários adquirem grande importância nesta hora, em especial os que já tenham algum tempo como professores em outras LE ou mesmo no pré-PEC-G. Ao professor formador, cabe o papel de mediador entre essas trocas e, por vezes, instigador de questionamentos e desafios às opiniões externadas pelos alunos

É importante abordar também os fatores contextuais que, como já explicado, desempenham papel essencial para a necessidade da intervenção: a imersão sem que alguns alunos consigam uma efetiva adaptação e exposição a insumos linguísticos e culturais da comunidade-alvo, a prova no final do curso, o material didático de cunho estruturalista, a falta de experiência docente, a necessidade de manter o fluxo das unidades de instrução previamente desenhadas. Alguns exemplos de crenças que podem ser objeto de reflexão pelos alunos podem ser: o ambiente de imersão, por si só (sem a necessidade de contribuição do elemento volitivo do aluno), leva a uma aquisição “automática” de insumos linguísticos e culturais; o estudo gramatical da língua-alvo é suficiente para um mínimo de desempenho aceitável em provas de proficiência; o material didático é suficiente como recurso didático, bastando o professor preparar a aula com base nos conteúdos desenhados previamente que conseguirá lidar com a heterogeneidade de sala de aula; a intuição e o bom senso são recursos preferenciais para lidar com as diferenças culturais em sala de aula, sem necessidade de uma preparação específica para

a solução de conflitos ou antagonismos emergentes das relações entre os alunos e entre alunos e professores.

Imprescindível também trabalhar os benefícios do desenvolvimento da CCI nos alunos em tarefas do exame Celpe-Bras. Desse modo, os argumentos que sedimentam a adoção de concepções acerca da necessidade de se abordar cultura distante das generalizações e estereótipos, distinta de apenas datas comemorativas e artefatos culturais considerados como representativos de determinadas nações lusófonas, e de forma mais profunda e reflexiva, ganham em peso na comparação entre as crenças já trazidas das experiências discentes dos estagiários, levando a uma maior possibilidade de convencimento e transformação.

Neste passo, deve-se ter em mente que o que se almeja, na constatação de crenças oponíveis entre as dos professores em formação e as do professor formador (foco da intervenção), é não só a criação de um ambiente de instabilidade nos sistemas de crenças daqueles, mas também de insatisfação com aquelas que seriam objeto de mudança (PAJARES, 1993). Assim, é estimulada sua atuação em favor de uma ressignificação e consequente alteração de crenças, para que possam ser consideradas pelos professores em formação como passíveis de serem incorporadas ao seu sistema, ligando-se a outras em um processo de acomodação ou substituindo as que a elas se opuserem (BARCELOS, 2007).

Por outro lado, no caso de posições conformes às mais atuais práticas de acolhimento e ensino de aspectos culturais em LE/L2, esse momento serve para seu reforço e validação e, na hipótese de serem periféricas, sua reacomodação no bojo das crenças centrais dos professores em formação. Em ambos os casos, diferentemente do que se imaginaria em um curso em que lhes seriam ministrados conceitos e exemplos de cultura e interculturalidade, nos moldes de mera apresentação de informações, eles desenvolvem um papel ativo nas mudanças em seus sistemas de crenças (PAJARES, 1993). O professor formador atua com o foco no auxílio à compreensão dos estagiários acerca de suas próprias crenças, das inconsistências perceptíveis e dos conflitos que possam existir dentro de seus sistemas de crenças, direcionando-os à formação, alteração ou substituição por novas e adequadas para um melhor aproveitamento no curto espaço de tempo em que estão vinculados ao curso.

Como último momento, após a implementação da intervenção, faz-se necessária uma aferição da efetiva mudança nas concepções dos estagiários, que requer uma checagem tanto de suas crenças por meio da aplicação de instrumentos qualitativos de coleta de dados, como questionários abertos, entrevistas, diários (ABRAHÃO, 2006), da observação das suas práticas

em sala de aula, bem como dos comportamentos dos alunos, tendo em vista sua adaptação e eventual integração na comunidade-alvo, e a aquisição da língua-alvo em ambiente de imersão.

A aferição se faz necessária, pois, como defende Pajares (1992, p. 321), mesmo após serem incorporadas à estrutura, as novas crenças “passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas”^{6,7}. Assim, o acompanhamento do acolhimento dos alunos pelos professores estagiários nos primeiros dias e as primeiras aulas ministradas já podem apontar sinais de compreensão da importância de se colocar em prática uma abordagem intercultural. Com o decorrer do tempo, deve-se investigar também as crenças e atitudes dos alunos (especialmente os que parecerem pouco produtivos e com desempenho mais fraco nas aulas) no tocante a suas relações no ambiente de sala de aula e com a comunidade-alvo: suas interações dentro e fora de sala de aula com alunos de origem e línguas distintas; suas interações com membros da comunidade universitária; sua busca por insumos linguísticos e culturais nas mais diversas mídias; sua motivação para estudar a língua e se adaptar (ou se integrar) à nova cultura.

Com os resultados desses levantamentos, pode-se adequar e aperfeiçoar as abordagens, exemplos e conteúdos ministrados na intervenção, visando a uma melhor conscientização dos professores em formação a respeito da imprescindibilidade do ensino de aspectos culturais e interculturalidade dos alunos estrangeiros no curso do pré-PEC-G. Apesar da variação de estagiários e alunos ano a ano, deve-se objetivar também a criação de padrões de crenças geralmente partilhadas por eles, de modo a antecipar a preparação dos materiais didáticos a serem utilizados e criar novos, mais condizentes com o seu perfil.

No próximo capítulo, é apresentada uma discussão acerca dos conceitos de interculturalidade e o desenvolvimento da CCI no contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas em imersão, assim como sua relação com o seu entorno (comunidades universitária e local). Assim, aborda-se o contraste entre as expectativas geradas pelo ambiente de imersão no que se refere à aprendizagem da língua-alvo e a realidade de muitos alunos, que, pelos motivos expostos, nem sempre são correspondentes.

⁶ Todas as citações de autores ou depoimentos de alunos em língua estrangeira foram livremente traduzidas por este pesquisador. Os originais constarão em notas de rodapé, em itálico.

⁷ [...] *if and when conceptual change takes place, newly acquired beliefs must be tested and found effective, or they risk being discarded.*

3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE ALUNOS E PROFESSORES E O CONTEXTO DE IMERSÃO NO ENSINO DE LE/L2

Os estudos envolvidos nesta pesquisa compreendem aspectos da atuação docente relacionados à aprendizagem de PLA e, mais especificamente, ao desenvolvimento da CCI dos alunos estrangeiros, pois eles necessitam dela não só para atestar sua proficiência num exame de cunho sociocomunicativo como o Celpe-Bras, mas também porque, após essa aprovação, terão condições de desempenhar os papéis sociais que lhes serão atribuídos quando estiverem vivendo no Brasil e cursando as graduações nas quais foram inscritos dentro do PEC-G.

Como componente de curso imprescindível e viabilizador desta competência no processo de aprendizagem da língua-alvo para os alunos que, como já descrito, têm pouca experiência internacional e sabem quase nada da língua e das culturas locais, foi necessário investigar as concepções dos professores em formação acerca da abordagem de cultura, interculturalidade e o seu lugar no ensino de LE (sua graduação) e, mais precisamente, em PLA. Assim, poder-se-ia visualizar com maior precisão as lacunas observadas nas primeiras experiências deste pesquisador e ampliar a análise das especificidades deste contexto para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Para essa abordagem, optou-se primeiramente por fazer um breve histórico sobre os estudos a respeito do desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de LE/L2 e discuti-la a partir de um viés intercultural, concluindo pela sua imprescindibilidade nas aulas de línguas e, particularmente, em contextos semelhantes ao do pré-PEC-G, em que alunos com línguas e culturas completamente distintas (entre si e em relação às língua e culturas-alvo), com pouquíssima ou nenhuma informação sobre o país-alvo, passam a nele viver e se engajar na aprendizagem da língua local.

No caso estudado, não se pode esquecer que outros fatores estão envolvidos no decorrer deste processo de aprendizagem. Como já exposto, há um prazo exíguo (oito a nove meses) para que eles atinjam um nível intermediário no exame em questão; há barreiras impostas pelas limitações socioeconômicas da maior parte dos alunos; há o choque cultural vivenciado e há a pressão neles depositada, resultante da aposta que seus familiares, amigos e eles próprios fazem em seu êxito acadêmico no Brasil. Esses fatores são relevantes quando se considera que lidar com a cultura do outro pode tornar-se um obstáculo ao transformar o contexto de imersão em aspecto não facilitador (ou até perturbador) da aprendizagem da língua estudada. Assim, defende-se a necessidade de uma atuação docente, neste contexto exercida

por discentes de graduação, focada na abordagem de cultura, e a adoção de estratégias que visem ao desenvolvimento da CCI dos estrangeiros aprendizes, especialmente no período inicial das aulas.

3.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DO APRENDIZ DE LE/L2

A área de ensino e aprendizagem de LE/L2 apresentou, no século XX, uma evolução muito grande no que diz respeito aos estudos e desenvolvimento de abordagens, métodos e técnicas por professores e pesquisadores (FIGUEIREDO, 2012; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; LEFFA, 1988). O surgimento e as mudanças dessas diferentes abordagens e procedimentos tiveram uma relação grande com o seu momento histórico, isto é, com alguns fatores contextuais, como o desenvolvimento da tecnologia a seu tempo; a possibilidade e a necessidade de utilização da LE/L2 estudada e seus contextos prováveis de uso; os propósitos para a aprendizagem das LE/L2 pelos alunos; e o intercâmbio de conhecimento acadêmico e científico, sendo que as contribuições dos estudos linguísticos e diferentes ciências culminaram com o advento da Linguística Aplicada como campo de estudo voltado a pesquisas linguísticas e sua aplicabilidade prática na aquisição de línguas.

Prabhu (1990) descreve o momento atual como a era pós-método, em que a heterogeneidade observada nos diferentes contextos de ensino deve dar ensejo a uma busca, pelo professor, por estratégias e métodos que contemplem os perfis diversos de seus alunos, assim como suas necessidades e aspirações quando se dedicam à aprendizagem de uma língua.

Há uma importância crescente sendo conferida a estudos textuais e discursivos, baseados em estudos sociolinguísticos, da psicologia cognitiva e em uma visão humanística da educação (NOBREGA, 2013). Paralelamente, estudos acerca de múltiplas inteligências, estilos e estratégias de aprendizagem, e aspectos motivacionais que envolvem todo o processo de aquisição de uma nova língua, desde o seu planejamento até as atribuições causais pelo aluno das experiências exitosas ou fracassadas (DÖRNYEI, 2011), vêm sendo desenvolvidos e vêm norteando atuações docentes, levando à constituição de um repertório de práticas multifacetado e adequado para a pluralidade de situações de ensino de LE/L2.

Deve-se levar em consideração também o perfil dos próprios professores e a infraestrutura presente no momento de instrução, pois esses componentes podem ser decisivos

para a escolha de determinado procedimento ou adaptação de princípios emprestados de determinada metodologia para tornar a aprendizagem mais fácil e eficiente.

Por último, mas não menos importante, deve haver um diálogo permanente entre teoria e prática pelo professor e pelos envolvidos no processo educacional, de modo a se valorizar uma atitude reflexiva por esses atores e a experiência de sala de aula com observações, experimentações, análises, discussões com pares, que contribuem para a construção de repertórios adaptáveis a diferentes contextos e situações de ensino, de acordo com as suas particularidades (BROWN, 2007b). Nas palavras de Almeida Filho (2011, p. 115):

O trabalho de ensinar (numa carreira profissional) deve ser encarado como um processo constante de autoavaliações e reavaliações refletidas, guiado por critério, procedimentos premeditados e por uma sensibilidade ou desejo de ensinar de um certo modo. O trabalho do professor não pode prescindir da constante experimentação (cuidadosa, criteriosa e gradual) pautada pelos interesses, necessidades e até fantasias dos alunos.

Esse breve panorama sobre as abordagens e metodologias que movimentaram a cena teórica e prática do século XX e início do século XXI apresenta um pano de fundo para a discussão sobre o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de LE/L2 no momento atual. Os objetivos de aprendizagem dos alunos do curso investigado, ainda que variados, têm em comum a aprovação em exame de natureza comunicativa (BRASIL, 2015) e a eventual radicação no Brasil para o curso de graduação no qual estão inscritos dentro do Programa PEC-G, o que torna imprescindível que o curso de PLA se volte para a preparação para interações exitosas tanto de natureza acadêmica quanto fora do ambiente da universidade.

Essa preparação deve então ter como norte tornar os alunos competentes tanto comunicativa como interculturalmente, requisitos esses abordados nas próximas seções de forma mais detalhada. Primeiramente, são apresentados os aspectos que envolvem o desenvolvimento da competência comunicativa para, na seção seguinte, discutir a CCI e sua necessidade para o contexto sob análise nesta pesquisa.

3.1.1 Definição de competência comunicativa

No fim da década de 1970 e início da década de 1980, ocorre o surgimento de teorias e estudos de uma abordagem comunicativa, em que a língua-alvo é vista como um veículo de comunicação, com o estímulo ao uso de materiais autênticos em aulas de LE e atividades interativas com integração das quatro habilidades linguísticas em sala de aula. Canale e Swain

(1980), em artigo seminal sobre essa nova abordagem, discutem os objetivos da aprendizagem da LE enfatizando que as habilidades do aprendiz não devem se limitar apenas a sua competência gramatical, mas devem se estender aos propósitos comunicativos que envolvem o seu empreendimento no processo de aprendizagem do idioma-alvo. Assim, referem-se também às competências sociolinguística, discursiva e estratégica (CANALE, 1983), mudando o referencial para aspectos que vão além da mera estrutura e fonologia da variedade de prestígio ensinada nos materiais didáticos e focando em conteúdos que envolvam a instrumentalização linguística do aprendiz em eventos reais de uso da língua.

Dentro da abordagem comunicativa, o ambiente de sala de aula é um ambiente de interação, em que as simulações dos possíveis contextos de utilização da língua devem ser estimuladas e os conteúdos ensinados sejam significativos, sempre visando a eficácia do desempenho do aluno caso haja a necessidade de comunicação com outro(s) usuário(s) ou necessária exposição a insumos na língua-alvo. Nesse diapasão, percebe-se uma tolerância com o erro (como ocorreria numa interação normal) e uma ênfase nas estratégias compensatórias, úteis para suprir eventuais lacunas linguísticas no repertório do aluno. Os fatores sociais envolvidos nas possíveis interações dos falantes das línguas-alvo também passam a ser entendidos como relevantes para um satisfatório desenvolvimento da proficiência do aprendiz.

Atualmente não há que se falar em competência linguística em uma LE/L2 sem abordar esses aspectos sociais, mesmo porque as possibilidades de utilização da língua-alvo são muito mais presentes e possíveis de ocorrerem na vida do aprendiz, com os avanços tecnológicos e proximidades de povos e culturas com a globalização. Richards (2006, p.3) afirma que a competência comunicativa abrange os seguintes aspectos do conhecimento linguístico:

Saber como fazer uso da língua para diversos propósitos e funções;
 Saber como variar o uso da língua de acordo com o contexto e os participantes (p. ex. saber quando utilizar linguagem formal ou informal ou quando utilizar apropriadamente a língua-alvo, levando em consideração as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral para efeitos comunicativos);
 Saber como produzir e compreender diferentes tipos de texto (p. ex. narrativas, relatórios, entrevistas, conversas);
 Saber como manter a comunicação a despeito da existência de limitações no conhecimento do aluno a respeito da língua-alvo (p. ex. por meio do uso diferentes estratégias comunicativas)⁸.

⁸ *Knowing how to use language for a range of different purposes and functions*

Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)

Portanto, o conhecimento sobre variedades linguísticas, estilos, registros, gêneros textuais, sobre a utilização de estratégias compensatórias, de recursos argumentativos, acabam por ser tão ou mais importantes do que o conhecimento gramatical para a aferição da proficiência do falante. O professor, então, não pode limitar suas aulas ao estudo de estruturas gramaticais, e sim abordar meios para tornar os alunos conscientes “de quais estruturas gramaticais são apropriadas em quais situações” (OLIVEIRA, 2007, p. 72). Deve-se, também, explorar situações em que seja estimulada a negociação de significados pelos alunos, de forma a fomentar o componente estratégico da competência comunicativa em interações com falantes da LE/L2 (SILVA, 2011).

Ao mesmo tempo, o planejamento das aulas e de materiais didáticos deve incluir, juntamente aos conteúdos de cunho estrutural, atividades que tragam o uso significativo da linguagem para os aprendizes, fornecendo-lhes instrumentos para desempenharem seus papéis quando requisitados em contextos reais de comunicação.

Como síntese do disposto sobre o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes de LE/L2, pode-se apresentar o conceito trazido no Glossário do Projeto GLOSSA (GLOSSA), coordenado pelo Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho:

Capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira). O mesmo que Competência Comunicacional.

Assim, pode-se observar a concomitância entre o desenvolvimento e a popularização da abordagem comunicativa com a delineação dos conceitos acima e sua aplicabilidade nos novos contextos globais de ensino e aprendizagem de LE/L2. As demandas pela eficiência comunicativa condizem com a nova realidade dos estudos acadêmico-científicos da área de Linguística Aplicada e com as necessidades emergentes de êxito em contatos linguísticos cada vez mais frequentes e importantes no dia a dia das pessoas.

Apesar de não haver mais a busca por uma abordagem que prevaleça nos planejamentos das aulas e nas atitudes dos professores, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes (excetuando-se os casos em que há objetivos específicos que divergem da interação na língua-alvo, como em alguns contextos do ensino instrumental de

Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)

Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)

línguas) permanece sendo o objetivo dos cursos de línguas estrangeiras, porém os aspectos implicados em sua conceituação continuam sendo estudados e ela ainda passa por mudanças.

3.1.2 Novas contribuições para a definição de competência comunicativa e o viés intercultural

A ideia de que o ensino de uma língua teria por foco principal capacitar o aprendiz a nela se comunicar com êxito traz consigo uma ampliação desta noção de comunicação. Na reflexão sobre quais conhecimentos e habilidades o falante deve mobilizar para se estabelecer como um usuário competente na língua-alvo, observa-se uma mudança de perspectiva, agregando-se aos conteúdos linguísticos estruturais e fonológicos outros que passam a ser considerados relevantes não só para a negociação de significados, mas também para o próprio posicionamento do sujeito frente aos mais diversos aspectos envolvidos na exposição àquela língua e na interação empreendida com sujeitos que a utilizam.

Algumas contribuições passaram a ser adicionadas à ideia de competência comunicativa, ampliando o seu alcance à medida que novos conhecimentos e estudos sobre linguagem foram dialogando com a área da Linguística Aplicada. Eles passaram a servir de fonte teórica para uma concepção mais atualizada de evento interacional e êxito comunicativo. Brown (2007a) cita, como exemplo, as teorias advindas dos estudos da análise da conversação, com suas regras para a nominalização e o desenvolvimento de tópicos, tomadas de turno, como evitar determinados assuntos e o silêncio na conversação, e da análise do discurso, com a consideração do uso da língua sob a perspectiva da alteridade e o emprego de uma interpretação crítica dos insumos com os quais os aprendizes têm contato.

Thomas (1983) chama a atenção para a necessidade de se abordar normas de natureza pragmática no ensino de LE, devendo-se sensibilizar o aluno para o fato de que deve esperar a ocorrência de diferenças interculturais, argumentando que essa tomada de consciência pelo estudante tem um efeito verdadeiramente educacional, eliminando estereótipos e generalizações inapropriadas de povos cujo comportamento linguístico difere dos seus.

Decorrente da natureza das relações entre falantes de origens diferentes, da configuração atual dos contatos linguísticos, bem como da consideração do arcabouço cultural que trazem os próprios alunos ao empreenderem a jornada que é aprender uma nova língua, aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma consciência intercultural e sua aplicabilidade

nas interações com falantes de outros idiomas vêm sendo cada vez mais entendidos como parte integrante e necessária da competência comunicativa a ser desenvolvida pelo aprendiz.

Teixeira (2013, p. 66) explica que

com a emergência da Perspetiva Intercultural, o método de ensino-aprendizagem concentrou-se no desenvolvimento da consciência intercultural através da análise de experiências interculturais prévias do aprendente (“cross-cultural experiences”), negociação de significado e desconstrução de estereótipos (Byram, 2003). Nesta abordagem, o professor deve partir do princípio de que o aprendente não é uma “*tábua rasa*” cultural, tomando em consideração as suas experiências prévias com o país, a língua e os habitantes da cultura alvo bem ou, por outro lado, as suas representações preconceituosas através dos meios de comunicação sem contacto direto. (grifo da autora)

Assim, a partir da construção da definição de uma competência comunicativa, a ser considerada como o foco das aulas de línguas, pode-se agora iniciar a discussão sobre essa perspectiva intercultural e seus efeitos para o ensino e aprendizagem de LE/L2. Byram (1989, p. 14), ao descrever uma particularidade do ensino de línguas, ilustra a primeira interação de alunos jovens na LE:

Os alunos têm seu primeiro contato com o mundo sem o suporte de sua língua materna; eles talvez tenham dificuldades para lidar com o mundo e com suas experiências; pode ser que eles até recuem diante de uma experiência vivida sem a segurança de conseguir reconhecê-la e controlá-la, mas que descobrem ser como uma caixa de Pandora, a qual até então nem suspeitavam que existia. Essas experiências constituem seu primeiro passo para a aquisição de uma flexibilidade mental, para a independência em relação aos laços que os ligam a apenas uma língua [...].⁹

A ilustração evoca a interculturalidade como parte do paradigma comunicativo: experiências como essas também devem ser visualizadas dentro do contexto de preparação de aulas e de material didático. O professor deve trabalhar para fazer com que a formação do aluno seja também uma formação de identidade pluricultural, auxiliando no desenvolvimento de sua CCI. Além disso, deve-se ter em mente a habilitação dos aprendizes a desenvolverem suas atividades sociais de forma a desempenhar uma cidadania crítica e respeitadora em seus ambientes de interação (TEIXEIRA, 2013).

Para um melhor esclarecimento da noção de interculturalidade e definição de CCI no campo de ensino e aprendizagem de línguas, deve-se discutir o que se entende pelo termo

⁹ *For the first time pupils experience the world without their mother tongue, perhaps struggling to handle the world and their experience of it, perhaps even retreating from exposure to experience without the security of a means of containing and controlling it, but nonetheless discovering that there is a Pandora's Box whose existence they had hitherto not suspected. Such experience constitutes a step towards acquiring the flexibility of mind, the independence of attachment to a single language [...].*

cultura e quais as suas acepções adotadas neste estudo, por se tratar de termo polissêmico e que, dependendo da área de conhecimento, da perspectiva adotada e mesmo da época em que se realizou o estudo, pode ter várias conceituações (DOURADO; POSHAR, 2010; SANTOS, 2010).

3.1.2.1 A relação entre língua e cultura

Dourado e Poshar (2010) explicam que até o século XVI o termo cultura esteve relacionado ao cultivo da terra, assumindo seu sentido figurado como cultivo do espírito e desenvolvimento da mente a partir da segunda metade daquele século. No século XVIII, Johann von Herder utilizou o termo cultura “no sentido de cultivo, melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou um povo” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 35). Humboldt alarga a noção de cultura relacionando-a à língua e antecipando o que mais tarde seria conhecido por determinismo linguístico, teoria que se tornou conhecida principalmente a partir dos estudos antropológicos de Whorf e Sapir (idem).

Com base nos ensinamentos de historiadores e filósofos alemães durante o Iluminismo, surge a concepção clássica de cultura, como a de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade. Posteriormente, esse conceito expande-se para compreender também o comportamento aprendido ou adquirido pelo homem em sociedade, mudando o foco para uma visão mais plural, considerando a diversidade existente entre os povos e afastando a ideia de unidade da raça humana, que tinha por fundamento a tese de que a cultura seria condicionada a fatores biológicos e genéticos (DOURADO; POSHAR, 2010).

O desenvolvimento dos estudos antropológicos e o amadurecimento das áreas da etnografia e sociologia no início do século XX levam à solidificação da ligação indissociável entre língua e cultura, com destaque aos estudos de Boas e, posteriormente, Sapir e Whorf em comunidades norte-americanas (SCHRODER; OLIVEIRA, 2011).

O relativismo linguístico e as discussões que lhe seguem enfatizam essa relação debatendo as influências mútuas entre língua e pensamento. Essa interdependência molda o uso da língua de acordo com aspectos relacionados às associações semânticas baseadas em experiências do falante. Essas associações, por sua vez, são determinadas pelo histórico cultural e mesmo individual (experiências de vida) do falante.

Matos (2008), ao explicar a relevância do relativismo linguístico para a formulação de uma interdependência entre língua e cultura, explica que o significado linguístico é dependente

da informação contextual, sendo que a passagem da forma lógica para a proposicional pelo falante (conceito de explicatura) empresta do contexto informações relevantes para a sua compreensão pelos interactantes. Assim, “se o contexto é também contexto cultural (entendido como cognição social), então justifica-se plenamente conceber que o significado linguístico seja modelado também pela cultura” (MATOS, 2008, p. 397).

Outra particularidade dessa relação entre língua e cultura seria a própria construção da identidade do indivíduo, desde como se chama ou se descreve até a consideração da língua como um símbolo de sua identidade social (KRAMSCH, 1998). Kramsch (idem, p. 10) elenca algumas características da cultura em si:

- a) A cultura é sempre o resultado da intervenção humana em processos biológicos da natureza.
- b) A cultura tanto liberta quanto restringe. Ela liberta quando insere à aleatoriedade da natureza ordem, sentido e racionalidade, bem como quando oferece alguma segurança contra o caos; ela restringe quando impõe à natureza uma estrutura e quando limita as possibilidades de sentidos criados pelo indivíduo.
- c) A cultura constitui um produto de comunidades discursivas social e historicamente situadas e que são eminentemente comunidades imaginadas, criadas e moldadas pela linguagem.
- d) A língua de uma comunidade, bem como suas realizações materiais, representam um patrimônio social e um capital simbólico que servem para perpetuar relações de poder e dominação; são eles que diferem os membros internos (*insiders*) dos que não o são (*outsiders*).
- e) Como são fundamentalmente heterogêneas e mutantes, as culturas são um locus constante de lutas por seu reconhecimento e legitimação¹⁰.

Em outro texto, a mesma autora chama essa relação entre língua e cultura de uma *díade*, em que

[...] a língua não é um amontoado de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser observada fora da linguagem, no mundo real. Sem a linguagem e outros sistemas simbólicos, os hábitos, crenças, instituições e monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis, e não fenômenos culturais. Para que se tornem cultura, eles têm

¹⁰ 1 Culture is always the result of human intervention in the biological processes of nature.

2 Culture both liberates and constrains. It liberates by investing the randomness of nature with meaning, order, and rationality and by providing safeguards against chaos; it constrains by imposing a structure on nature and by limiting the range of possible meanings created by the individual.

3 Culture is the product of socially and historically situated discourse communities, that are to a large extent imagined communities, created and shaped by language.

4 A community's language and its material achievements represent a social patrimony and a symbolic capital that serve to perpetuate relationships of power and domination; they distinguish insiders from outsiders.

5 But because cultures are fundamentally heterogeneous and changing, they are a constant site of struggle for recognition and legitimation.

que ter significado. É o significado que damos a alimentos, jardins e modos de vida que constituem a cultura".¹¹ (KRAMSCH, 2013, p. 62)

Estabelecida a indissociabilidade e interdependência entre língua e cultura, passa-se a observar os reflexos desse pensamento na área de ensino e aprendizagem de LE/L2, pois, dentro desse campo de estudo, essa indissociabilidade nem sempre é considerada no ambiente da prática docente. Para melhor compreender essa relação, é importante resgatar uma dicotomia trazida por alguns autores e explicá-la à luz de seus fundamentos teóricos. Essa dicotomia abrange tanto as representações mais usuais de professores e alunos a respeito de aspectos culturais em salas de aula de LE/L2, como as concepções mais atuais e mais condizentes com o que se espera que seja apreendido pelo falante de uma nova língua após o longo processo de aprendizagem por que passa.

3.1.2.2 A dicotomia Cultura x cultura no ensino de LE/L2

A cultura no ensino de LE por muito tempo foi considerada como um conteúdo a reforçar os aspectos linguísticos aprendidos em sala de aula, ou então uma amostra do que o aluno pode alcançar caso domine a língua estudada. Em outros casos, como na abordagem da gramática e tradução, seria ela mesma o fim para o estudo da própria língua-alvo pelo aluno, ou seja, ele engajava-se no processo de aprendizagem com foco no acesso a obras intelectuais de prestígio realizadas por nativos daquele idioma, seja para compreendê-las no original, seja para traduzi-las.

Em todos esses casos, a visão é de uma cultura apartada da língua, dela dissociada, indo de encontro ao preconizado atualmente pelos estudos mais modernos de natureza antropológica, sociológica e mesmo linguística. Essa dissociação faz com que a sua abordagem nas aulas de LE/L2 seja realizada eminentemente sob um viés de complementariedade dos conteúdos linguísticos ministrados. Sua apresentação ocorre muitas vezes sob a forma de atividades lúdicas, como curiosidade ou exotismo relacionado aos seus falantes. Nos livros didáticos, há capítulos ou subcapítulos inteiramente dedicados a essa abordagem.

Nessa concepção, a cultura abrange as obras consideradas canônicas de determinado povo falante da língua, suas instituições, modelos de comportamento a serem exportados para

¹¹ [...] *language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture.*

outros países (muitas vezes por meio de generalizações imprecisas) e geralmente partilhados pelas classes dominantes (BYRAM, 1997). Como exemplos dessa concepção de cultura no ensino de português brasileiro como língua adicional, há as festas populares ou feriados nacionais (carnaval, festa junina, Dia da Independência, Círio de Nazaré), filmes (Tropa de Elite, Cidade de Deus, Central do Brasil), músicas (bossa-nova, samba, lambada, sertanejo, funk), artistas (Tom Jobim, Carmem Miranda, Luan Santana, Anitta), desportistas famosos (Pelé, Ronaldo, Ronaldinho, Neymar). Como já referido, em aulas de LE, esses assuntos geralmente são tratados como complementos às aulas, em abordagens dissociadas dos conteúdos linguísticos e de forma acrítica.

A essa interpretação de cultura, Kramsch (2013) chama de “Cultura” (com “C” maiúsculo). Na definição da autora (KRAMSCH, 2013, p. 65), Cultura seria “um conjunto de obras canônicas impressas aprendidas na escola; quer dizer um conhecimento geral acerca de literatura e artes”¹². Promovida pelo Estado e suas instituições como patrimônio nacional, ela geralmente é ensinada junto com a variedade padrão das línguas e vem imbuída de valores sociais e morais, o que, via de regra, gera certo estranhamento ao ser apresentada ao aluno, dadas as diferenças em relação aos seus próprios.

Não se argumenta, nesta revisão teórica, que a Cultura não deva ser pauta de aulas de LE/L2. Pelo contrário, muitas vezes o acesso a esse conteúdo pode ser extremamente valioso para a manutenção e mesmo melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem. Textos literários, por exemplo, permitem o contato do aluno com estruturas dos mais variados níveis de complexidade, além de serem insumos autênticos e representativos de diferentes percepções sócio-histórico-culturais de povos falantes da língua-alvo, sendo bastante úteis como suporte pedagógico (TAKAHASHI, 2012; 2014).

Minimamente, dados acerca dos construtos de prestígio dos nativos de determinado idioma resultam em um acréscimo de informações sobre outros povos e lugares, adicionando à formação do aprendiz conhecimentos e uma preparação educacional melhor, que podem ser úteis para as suas relações sociais e profissionais. Na era da informação em que se vive atualmente, esses conhecimentos gerais são considerados bastante importantes para a valoração social e profissional dos indivíduos.

Ademais, a abordagem de assuntos referentes à Cultura dos países falantes da língua-alvo pode elevar a carga motivacional dos alunos, uma vez que apresenta a eles objetos

¹² [...] *Culture is the product of a canonical print literacy acquired in school; it is synonymous with a general knowledge of literature and the arts.*

constituídos naquele idioma aos quais ele passa a ter acesso. Pode ser uma forma indireta de avaliação do progresso de seu aprendizado até aquele momento, bem como uma recompensa por ter se empenhado na aquisição daquela língua. Sem contar que o objetivo de muitos alunos de LE é exatamente ter acesso a esses bens culturais e a sua apresentação a eles os leva a uma sensação de realização desses objetivos.

Levando em consideração essa partição dicotômica expressa por Kramsch, pode-se observar que a noção de Cultura ainda goza de bastante prestígio em aulas e materiais didáticos produzidos para o ensino de LE/L2. Infelizmente, há certo distanciamento de seu ensino com os conteúdos linguísticos abordados nas aulas e avaliações. Dourado e Poshar (2010, p. 42) corroboram essa opinião, ao afirmar que língua e cultura nem sempre andam juntas em aulas de LE:

A primazia da visão estreita de Cultura (aspectos visíveis - literatura, artes, costumes etc) em detrimento da cultura (aspectos invisíveis - léxico e formas de ser e dizer culturalmente marcadas) reforça a visão de cultura como “entidade com existência própria”. (grifos das autoras)

No entanto, se a abordagem desses bens culturais pode ser útil e relevante no processo de aprendizagem de um novo idioma, não deve ser a única referência a cultura presente na sala de aula. Outra concepção também precisa ser explorada, de modo a fazer com que o aluno desenvolva as competências necessárias para a eficácia comunicativa na língua aprendida. Nesse caso, deve-se referir ao outro conceito de cultura, o de cultura com “c” minúsculo (KRAMSCH, 2013).

Segundo Kramsch (2013, p. 66), há um conteúdo cultural que abrange “comportamentos, modos de comer, falar e morar dos falantes nativos, seus costumes, suas crenças e valores”¹³, com foco na comunicação, interação e integração do aprendiz nos contextos de uso da língua (seja em relação a falantes nativos ou não nativos da língua-alvo). A autora chama esse conteúdo de cultura com “c” minúsculo e ele já teria sido erigido sob a égide da abordagem comunicativa do final do séc. XX. Essa segunda acepção permeia as discussões sobre CCI dentro do campo da Linguística Aplicada e deve ser debatida com um pouco mais de profundidade.

Os programas de LE/L2 são desenhados tendo em vista as competências linguageiras a serem desenvolvidas pelos alunos ao fim de determinados estágios (níveis) do processo de

¹³ *It includes the native speakers' ways of behaving, eating, talking, dwelling, their customs, their beliefs and values.*

aprendizagem. Entre essas competências, estaria, como já abordado anteriormente, a pragmática, a sociolinguística e a intercultural, todas elas determinadas por especificidades da cultura dos interactantes. Assim, é imperioso que as aulas apresentem aspectos culturais que levem o aprendiz a visualizar comportamentos, valores, crenças, costumes que influenciam – e muitas vezes justificam – determinados comportamentos, que serão contrastados com os seus próprios (que, por sua vez, são determinados por sua própria cultura e desenvolvimento histórico de sua comunidade).

O ensino de uma LE abrange mais do que a manipulação de conteúdos linguísticos e o conhecimento da Cultura dos falantes daquela língua e seus países de origem: ele deve abranger também aspectos referentes a diferentes perspectivas em relação ao mundo, suas atitudes frente às relações sociais e as interações das quais o aprendiz pode fazer parte.

Almeida Filho (2010, p. 15) corrobora essas afirmações quando diz que

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre.

O aluno não só passa a conhecer e observar diferentes olhares sobre o mundo, mas também adquire elementos para fazer ou não julgamentos, tomar ou não decisões de cunho linguístico ou extralinguístico, condutas essas que podem ser vitais para o sucesso e a eficácia da comunicação em contexto de uso da língua.

A partir de uma aula, ele pode passar a saber como reagir a um elogio de forma adequada, por exemplo, sem passar uma imagem diferente da que tenciona (caso queira mostrar-se lisonjeado, é relevante que tenha meios para identificar que fora um comentário lisonjeiro e saiba reagir a ele sem passar a ideia de ser indiferente, falso, exagerado ou insincero). Nesse caso, o conteúdo somente linguístico limita a esfera de atuação dele enquanto falante da língua-alvo. Ele teria como identificar o elogio, mas a escolha pela reação (e mesmo o seu julgamento em virtude do contexto em que foi proferido) acaba por ser prejudicada por não partilhar de conhecimentos de ordem cultural com seu interlocutor.

Além disso, o aluno passa, com o contato com uma visão de mundo distinta da sua, à qual não cabe atribuir valores positivos ou negativos em face dessa diferença, a gozar de conhecimentos que o ajudarão a agir reflexivamente em relação às suas práticas, o que contribui para a formação de um sujeito mais consciente de sua própria identidade, bem como mais

preparado para lidar com um mundo multicultural, apto a promover “o exercício da cidadania em múltiplos níveis: local, nacional e internacional” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 46).

O foco deste trabalho versa sobre a segunda concepção, a de cultura (com “c” minúsculo), por entender-lhe inerente às relações sociais e característica de todos os povos e pela percepção de que o ensino de Cultura não constitui uma lacuna no ensino de PLA no contexto estudado, pois é bastante explorado no material didático utilizado, bem como nos planos de aula do curso e nos registros das observações realizadas.

3.1.3 A definição de competência comunicativa intercultural do falante de LE/L2

Conforme já explicitado acima, a aprendizagem de LE/L2 não deve se limitar aos aspectos meramente formais (gramática, léxico e fonologia). O aluno deve, ao ser introduzido a aspectos estruturais do idioma, ter contato com informações de cunho cultural sempre que possível, de forma que perceba a língua viva e dinâmica quando for utilizá-la.

Ademais, a interação entre falantes de línguas e culturas distintas abrange uma mobilização de conhecimentos que transcendem o domínio da estrutura linguística apenas, pois há uma coconstrução de sentidos entre os interactantes que permeia a negociação de significados e tem uma importância muito grande na consecução dos propósitos comunicativos de cada um deles.

Sob outra perspectiva, uma educação intercultural se faz necessária em tempos em que as relações entre povos e culturas diferentes são muito mais frequentes e corriqueiras. Como já mencionado quando da emergência da abordagem comunicativa, a partir da segunda metade do século XX, observou-se um aumento nos contatos entre os povos sem precedentes na história da humanidade. Essas interações obviamente fazem com que choques culturais sejam mais frequentes e, dependendo de sua natureza e do perfil do falante, podem trazer consequências graves para as relações de qualquer natureza, desde interpessoais a internacionais.

Esse viés social e político implica afirmar que o ensino de LE/L2 passa por uma conscientização do aluno para a variabilidade de concepções sobre o mundo exterior, e prepará-lo para o enfrentamento de diferenças sem que necessariamente haja oposição, mas compreensão dessas divergências, que foram construídas historicamente de acordo com a evolução daquelas civilizações.

A competência intercultural acrescenta à definição de competência comunicativa a ênfase à dimensão humana e identitária na interação mediada pela língua-alvo. Como afirma

Byram (1997), na perspectiva da abordagem comunicativa, o êxito na interação toma por base a efetividade na troca de informações; quando se aborda a CCI, o cerne da questão não se limita apenas ao conteúdo informacional, mas também às relações humanas constituídas pelas identidades sociais em ação.

Essas relações, por sua vez, dependem de alguns fatores atitudinais dos interlocutores, como a reação a críticas referentes aos valores que nutrem junto a seu grupo social (valores dos quais talvez nem tenham consciência até que emergjam da situação de interação) e a sua disposição para antecipar possíveis ruídos comunicacionais em virtude do desencontro nas informações de mundo e do país de origem do outro, de que cada um dos interlocutores dispõe. Rozenfeld e Viana (2011, p. 264) afirmam que

Na perspectiva do ensino intercultural, busca-se alcançar (maior) sensibilização e tolerância diante das diferenças, não apenas no campo linguístico, mas também frente a aspectos da cultura-alvo e a características de seus membros. Além disso, busca-se a reflexão acerca da própria identidade e dos próprios valores, que são tomados por vezes como verdades absolutas ou naturais e não como produto da influência sócio-cultural.

A CCI abrangeria a capacidade do indivíduo de transitar entre contextos interacionais distintos, independentemente da cultura de origem de seu interlocutor, minimizando as possibilidades de choque cultural e de ruídos referentes às diferenças culturais sem se sentir ameaçado em sua identidade (ANDRADE, 2014).

Deve-se observar que muitas vezes esse contexto envolve interlocutores que podem nem ser originários de países que falem a língua-alvo, como quando esta é utilizada como língua franca. Em um caso extremo, ele pode abranger falantes que não saibam nada da cultura do outro e, ainda assim, devem ser aptos a levar a efeito o evento comunicativo de forma exitosa e harmoniosa. Um exemplo dessas interações é a diversidade observada junto aos alunos do caso estudado. Parte deles é constituída de falantes cujo idioma de instrução é o francês e outra parte é de anglófonos. O português acaba por ser sua língua franca e as interações, um riquíssimo jogo de componentes culturais que envolve o conhecimento partilhado entre eles sobre seus países e culturas de origem, mais o que cada um sabe da língua-alvo e das normas sociolinguísticas, pragmáticas e socioculturais que governam as relações naquele ambiente estrangeiro em que se inserem.

Segundo Kramsch (2013), nos estudos sobre ensino de LE, o conceito de competência intercultural surgiu juntamente com o conceito de competência comunicativa, com um viés social e político. Byram (1997) apresenta um modelo de competência intercultural em que são

abrangidas as competências linguística, discursiva e sociolinguística, bem como o que ele chama de saberes (*savoirs*), que são:

- o conhecimento que o indivíduo traz acerca dos grupos sociais em sua cultura e na de seu interlocutor, bem como acerca do processo de interação em si, a que ele chama de saberes propriamente ditos (*savoirs*);

- as atitudes de curiosidade e abertura à alteridade, estando o aprendiz apto a abrir mão de julgamentos precipitados em relação aos valores, comportamentos e crenças do outro. Também abrange a capacidade de relativizar suas crenças e comportamentos, optando, por vezes, por tentar analisá-los sob o ponto de vista da cultura do outro. A este, Byram denomina saber-ser/estar (*savoir-être*);

- a capacidade de aprender novos dados e práticas da cultura-alvo, observar e relacionar sentidos em contextos de uso da LE, mesmo com as limitações de tempo que a imediatidade das interações apresenta, de modo a sustentar a interação ainda que haja diferenças (e até mesmo algumas posições antagônicas em determinados assuntos) entre as culturas dos interlocutores. Para isso, o aprendiz precisa ter sensibilidade e pragmatismo para poder inclusive mediar situações de maior tensão na interação, assim preservando-a e cuidando para que não haja ruptura ou que os mal-entendidos possam ser superados. A essa capacidade, o autor chama de saber-aprender/saber-fazer (*savoir-apprendre/savoir-faire*);

- a capacidade de interpretar documentos e eventos, explicá-los e relacioná-los a outros de sua própria cultura (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). A esta capacidade, intimamente relacionada à anterior, o autor chama de saber-compreender (*savoir-comprendre*).

- a consciência intercultural, que consiste, segundo Teixeira (2013), no envolvimento do falante de uma forma mais ativa na comunidade em que está inserido. O aprendiz deve ter a noção de que, ao interagir com o outro, haverá semelhanças e diferenças em jogo e que ele deve atuar de maneira pró-ativa, consciente e crítica, para que, ao se deparar com valores e crenças distintos dos seus (é importante que tenha consciência dos seus valores e crenças), não os subjugue ou se sinta subjugado(a), não os tome como legítimos em detrimento de um status de inadequação dos seus (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Assim, ele passa a ser um mediador entre as culturas, agindo politicamente e de forma interventiva na sociedade em questão (TEIXEIRA, 2013). A esta consciência cultural crítica, Byram chama de *savoir s'engager*.

Segundo o modelo de Byram, portanto, o falante intercultural deve não só manipular saberes e habilidades referentes às interações que levará a efeito em ambientes em que se exija

o uso da língua-alvo, mas também passa por uma transformação identitária, com vistas à construção de novas perspectivas em relação a si mesmo e ao mundo. Após o processo de aprendizagem, durante e depois da interação, ele ressurge como alguém apto a se ver de modo diferente, com o acréscimo da experiência do convívio com as semelhanças e diferenças percebidas e das estratégias de que se utilizou para lidar com elas de modo pacífico e responsável. Além disso, ele acaba por se tornar um mediador cultural, trabalhando com o seu interactante para a coconstrução de um espaço em que vigora uma espécie de “terceira cultura” (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999), uma “cultura de espaços partilhados” (TEIXEIRA, 2013, p. 105).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) preconiza essas competências e as chama de conhecimento declarativo, capacidades e competência de realização, competência existencial e competência de aprendizagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O QECR entende que é objetivo central do ensino de línguas “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (idem, p. 19).

O aprendiz, assim, passa a ter meios para se comunicar não só com o falante nativo do idioma estudado, mas também com falantes de outras culturas que a utilizam como língua franca naquele determinado contexto de interação. Como já explicado, ambos os casos são vivenciados pelos alunos do pré-PEC-G. Seu contato no dia a dia se dá tanto com brasileiros (com os professores e na maior parte do tempo fora de sala de aula) como com estrangeiros de outros países (como quando estão em sala, com estudantes originários de outros países, ou com outros alunos estrangeiros da universidade).

3.2 O DESENVOLVIMENTO DA CCI E A APRENDIZAGEM DE PLA NO CONTEXTO DE IMERSÃO: O CASO DO PRÉ-PEC-G

Conforme salientado anteriormente, a abordagem e o ensino de cultura nas aulas de LE/L2 se fazem essenciais em qualquer contexto, por ser indispensável para a sua compreensão e uso nos ambientes em que houver exposição do aprendiz à língua-alvo. No entanto, deve-se tecer algumas palavras a respeito de sua essencialidade no processo de aprendizagem de línguas em um contexto específico: o de imersão. Dessa forma, pode-se chamar a atenção para a imprescindibilidade de uma preparação docente voltada para a adoção desta perspectiva,

especialmente em se tratando de professores em formação, que, via de regra, ainda não têm seu sistema de crenças solidamente afetado pelo contato com conhecimento técnico e formal, pois podem ser alunos do segundo ano ou terceiro semestre do curso de Licenciatura, por exemplo.

Para os efeitos deste estudo, entende-se por contexto de imersão o ambiente físico (a comunidade, região, país) em que a língua predominante no cotidiano e nas interações sociais com falantes nativos é a língua-alvo do aprendiz. Assim, descartam-se para as análises posteriores as ressalvas específicas que poderiam ser direcionadas a ambientes virtuais de interação ou a comunidades (muitas vezes chamadas de “vilas” ou “cidades”) criadas no próprio país dos aprendizes, mas isoladas do mundo exterior, em que eles podem se “ver” inseridos em um contexto em que a língua-alvo esteja presente em todas as referências e os interactantes dela sejam usuários (nativos ou não). Pode-se dizer, então, que os alunos do pré-PEC-G encontram-se engajados em um processo de aprendizagem da língua portuguesa neste ambiente específico, pois eles moram em uma localidade em que ela é utilizada para todos os seus atos sociais, à exceção dos partilhados com outros falantes estrangeiros. Além disso, estão rodeados de estímulos e símbolos linguísticos e culturais locais.

Observa-se que esse processo de internalização de conteúdos linguísticos e culturais ocorre em contextos distintos em seu dia a dia: ora eles estão em sala de aula, em ambiente monitorado e concentrados em atividades conscientes de apreensão de insumos languageiros; ora estão fora da sala, interagindo e perfazendo atos de sua rotina social. Esses dois ambientes, bem como o tipo de contato com a língua-alvo, muitas vezes se confundem, especialmente em suas relações pessoais com os colegas e professores. No entanto, com alguns alunos, o que se nota é que, especialmente nos primeiros meses de curso, as aulas são praticamente o único contato que têm com a língua-alvo (esse assunto será retomado adiante). Nos outros momentos, mostram-se avessos ou indiferentes a interações, ainda que casuais, em seu cotidiano.

3.2.1 O ensino de cultura e a aprendizagem de LE/L2 em contexto de imersão

Em julho de 2019, este pesquisador realizou uma intervenção junto aos alunos da turma do pré-PEC-G sobre diferenças culturais e aprendizagem em contexto de imersão. No início da aula, foi-lhes perguntado se eles achavam que a aprendizagem ocorria de maneira mais rápida e eficaz nesse ambiente. A resposta obtida foi unânime: todos (nove de dez alunos matriculados estavam presentes) responderam afirmativamente. Na verdade, algumas das respostas foram até bem enfáticas: “Claro que sim!”; “Com certeza!”. Desafiados a responder

a que atribuiriam essas vantagens, eles apontaram alguns aspectos que reportam relevantes: a exposição em tempo integral à língua local e o contato com nativos.

Essas informações corroboram uma crença geral dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas: de que o caminho mais rápido e eficaz para se aprender e se tornar proficiente em uma LA é viajar e morar em um país que fale a língua-alvo por um certo tempo, de preferência frequentando um curso específico (FREED, 1995a; 1998; FREED; SEGALOWITZ; DEWEY, 2004; KINGINGER, 2011; ROCHA; GILENO, 2015). Essa premissa estimula muitos programas de intercâmbio, com promessas de resultados extremamente vantajosos, como se o fato de estar fisicamente presente em um ambiente em que aquela língua seja utilizada nas mais diversas situações do dia a dia, por si só, como num passe de mágica, provesse ao aprendiz as condições adequadas para a aquisição das habilidades necessárias para a recepção e produção linguística nos múltiplos contextos de uso que a ele podem se apresentar.

Ocorre que a literatura que versa sobre a comparação entre contextos de aprendizagem traz resultados que, apesar de afirmarem de forma veemente o potencial de ganhos linguísticos do empreendimento em países em que se fala a língua-alvo, põem em questão seus reais benefícios, em comparação com resultados apresentados por aprendizes submetidos a aulas em seu país de origem. Ganhos em vocabulário, gramática, fluência e competência interacional são avaliados e seus resultados são diversos: em alguns casos, aprendizes de cursos em contexto de imersão apresentaram resultados até piores (ELLIS, 2008; FREED; SEGALOWITZ; DEWEY, 2004; FREED, 1995a; 1995b). Em que pesem os questionamentos acerca dos métodos comparativos entre os desempenhos dos alunos que passaram igual período em ambiente de imersão e os que não o fizeram, os dados comprovam que não se trata de algo tão óbvio e que esse assunto merece um olhar mais atento.

A desmistificação dessa crença e o interesse em desvendar os fatores que podem gerar barreiras no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em contexto de imersão, especialmente nas condições narradas neste estudo de caso, levam à análise das circunstâncias em que alunos em programas de intercâmbio internacional realizam seus estudos e as peculiaridades do pré-PEC-G na UFPA. A própria observação do andamento do curso nos períodos de atuação docente deste pesquisador levou à busca por uma investigação mais aprofundada de seus comportamentos e de seus professores nas aulas de PLA em relação a essa especificidade. Por ora, direciona-se a abordagem aos programas de imersão de modo geral para depois discutir-se o ambiente específico deste estudo de caso.

Como se disse acima, a crença genérica de que basta estar imerso na comunidade falante da língua-alvo para que a aquisição da língua ocorra de forma rápida e eficaz, como se aí houvesse uma obrigatória e infalível relação de causa e consequência, não resiste a um acompanhamento mais cuidadoso. Pode-se voltar os olhos para diversas comunidades de estrangeiros em cidades maiores no Brasil, em que muitos, apesar de morarem há anos ou décadas no país, ainda demonstram pouca ou nenhuma proficiência na língua portuguesa. Isso, por si só, já leva à reflexão acerca de fatores que possam constituir obstáculos para que o desenvolvimento linguístico do falante ocorra, o que acaba por servir de ponto de partida para a criação e implementação de políticas de acolhimento e integração de imigrantes.

No caso em estudo, vislumbra-se a ocorrência de barreiras na aprendizagem da língua mesmo em indivíduos que se deslocam de seus países com a intenção de estudar a LE/L2 em programas de intercâmbio, o que se configura mais surpreendente ainda tanto para esses alunos como para os professores, que, via de regra, imaginam que a adaptação, a socialização e a interação com falantes membros das comunidades locais seriam uma questão de tempo, sem dar muita atenção para aspectos potencialmente prejudiciais.

Na verdade, para professores e alunos sem uma formação específica, resta tentar justificar a demora ou ausência de progresso na aprendizagem apenas com base nos mesmos fatores que envolvem as aulas regulares de LE fora do contexto de imersão: falta de motivação, pouca dedicação, distância entre as línguas, maior dificuldade atribuível ao perfil linguageiro do estudante, pouco conhecimento metalinguístico a respeito de sua própria língua, entre outros. Cumpre salientar que essa formação do professor é, por todo curso, constituída em meio a grupos de arcações linguístico e cultural semelhantes – alunos de faixa etária bem próxima, com origem comum – e a questão cultural se afigura secundária em detrimento de conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem da estrutura da língua. Neste caso – e como já destacado no Capítulo 2 – a tendência é que se vejam consolidadas, em suas atitudes, as crenças que trazem de suas experiências discentes na aprendizagem de LE, sem que se tenha criado ambiente de instabilidade que pudesse ocasionar momentos de reflexão e inflexão para a mudança em suas abordagens nas aulas.

A discussão, portanto, paira sobre as causas de insucesso nos esforços de aprendizes que, a despeito de um empreendimento pessoal no sentido de aprender ou progredir no que já sabem de uma outra língua, percebem que o ambiente de imersão não é um aliado neste processo (às vezes se configura até um complicador). Ora, porquanto o curso em si possa ter uma formatação semelhante ou até mesmo idêntica à de um curso de LE em país não falante da

língua-alvo, sem prever e trabalhar as suas especificidades (o que se contesta), deve-se ter atenção no que aqueles estudantes pensam e fazem fora do momento das aulas. Assim, pode-se compreender de que formas é possível tornar o que é um ativo potencial para a apreensão de conhecimentos linguísticos e culturais em um ativo real e consequentemente promover melhoramentos nas abordagens e proporcionar a eles maior probabilidade de êxito.

Nesse diapasão, percebe-se que o diferencial dos estudos em contexto de imersão está intimamente relacionado a aspectos de ordem motivacional e de ordem sociointeracional do aprendiz. No primeiro caso, há razões para se pensar que, no início do processo de aprendizagem, o aluno esteja sob influência do que Dörnyei (2011) chama de força instigatória, o impulso inicial positivo resultante da disputa entre aspectos motivacionais relativos a uma fase anterior ao engajamento nos estudos (em que ocorre o desenvolvimento de sua intenção de estudar a língua fora, o planejamento, o estabelecimento de objetivos, a formação do plano de ação e o comprometimento com ele) e obstáculos, elementos distratores e desmotivadores, como outras alternativas de curso, o afastamento de casa, o desconhecimento acerca do país e da cultura-alvo, os valores e o tempo gastos, entre outros.

No entanto, sabe-se que a motivação do aprendiz durante o seu processo de aprendizagem de línguas é dinâmica e variável (DINIZ, 2011; DÖRNYEI, 2011), e vários fatores intrínsecos e extrínsecos (RYAN; DECI, 2000) exercem influência positiva em seu status motivacional, como, por exemplo, a exposição a insumos linguísticos e culturais a seu ver legítimos e autênticos; o conhecimento de uma nova cultura (muitas vezes esta é a razão principal para a aprendizagem da língua-alvo); o contato com falantes nativos; a possibilidade de usufruir daquela aprendizagem e receber retorno sobre o seu progresso a qualquer hora; o investimento já aplicado na jornada e, no caso em estudo, o compromisso formal – e legal – firmado com o programa PEC-G, que condiciona a sua permanência à certificação no Celpe-Bras. Esses fatores contribuem para manter o engajamento do aluno nas aulas e exercer um certo controle da ação, que são “estratégias autorregulatórias que dizem respeito à função automotivadora dos aprendentes” (DÖRNYEI, 2011, p. 214).

Do mesmo modo, com eles concorrem outros fatores que podem ser chamados de negativos, pois tendem a baixar sua resultante motivacional, levando a recuos e, em casos extremos, abandono de todo o planejamento de aprendizagem da língua-alvo (DINIZ, 2011). Como exemplos, podem ser citados a falta de empatia com o professor, a inadaptação com a metodologia adotada, a falta de tempo, o cansaço e outras atividades alternativas que possam ser postas em seu caminho e que sejam mais atrativas no momento por que passa o estudante

(idem). Especificamente no estudo de línguas em contexto de imersão, pode-se vislumbrar outro fator bastante relevante, que tem relação direta com as atitudes do aprendiz direcionadas ao uso da língua e a aprendizagem de aspectos culturais da comunidade-alvo principalmente em ambientes fora da sala de aula: as diferenças entre as culturas e a sua visão e posição a respeito.

De maneira geral, o indivíduo que participa de programas de intercâmbio educacional sofre, em maior ou menor grau, com um período de desorientação e adaptação psicológica e social, em que se vê privado de pistas sociais familiares, não tem noção das regras que regem as interações, as atribuições de valores, crenças e comportamentos na cultura-alvo e, no caso de falta de proficiência na língua-alvo, experimenta uma sensação de vulnerabilidade e desamparo muito grande, denominado choque cultural (CHAPDELAINE; ALEXITCH, 2004; HANNIGAN, 1997; WEAVER, 1993). Isso faz com que a interação com os nativos seja cheia de incertezas, pois o falante não tem informações para interpretar se o seu interlocutor está incomodado, está sendo sincero, irônico, sarcástico, está se sentindo ofendido com alguma coisa que ele disse. Ademais, ao interagir, ele não tem nem como avaliar se o seu comportamento e a linguagem que utilizou foram apropriados para aquela situação.

O mais provável é que, num primeiro momento, ele se baseie no que considera normal, sem alterações no comportamento que adotaria em sua cultura natal – talvez um pouco formal, por serem todos estranhos. No entanto, ao tentar a interação, ele se depara com reações do interlocutor que não consegue ler apropriadamente (ou não consegue perceber como confiável essa leitura), gerando sensações de insegurança, desconforto ou ocasionando mal-entendidos decorrentes de interpretações erradas das pistas fornecidas pelo outro.

Esse período de adaptação é variável e depende de alguns fatores, como a distância entre as culturas, o conhecimento prévio sobre a língua e cultura(s)-alvo, a identificação com a nova cultura ou com a comunidade em questão (que determinará a vontade de assimilar traços e aspectos desta última), a frequência e o tipo de contato com a comunidade-alvo, a existência de experiência prévia no exterior e a realização de uma preparação anterior à viagem (ZHOU *et al.*, 2008). Para muitos alunos, até mesmo pelo seu perfil etnorelativista (BENNET, 1986), por serem competentes interculturalmente ou pela ocorrência de algum dos itens acima, este período é curto e, em pouco tempo, conseguem conviver na nova sociedade de modo a se sentir parte dela. Para outros, este é um período de ansiedade, angústia, frustração e até depressão. O sentimento de não pertencimento, o estranhamento em relação à nova cultura e seus valores, suas regras interacionais, as lacunas interpretativas dos insumos comunicacionais (linguísticos e extralinguísticos) recebidos, a aversão a hábitos e outros aspectos do dia a dia (vestes, comida

e até mesmo as diferenças climáticas), todos esses fatores tornam pesada a experiência de conviver com o desconhecido e ter de usufruir desta experiência para aprender a língua.

Os resultados de estudos contrastivos sobre a aprendizagem de línguas em seu país de origem e em contextos de imersão apontam para a necessidade de focar a atenção na frequência e qualidade da exposição do aluno a insumos linguísticos e culturais da comunidade-alvo. Este, então, seria o fator de ordem sociointeracional, considerado como diferencial no contexto de imersão. Como já mencionado, este ambiente proporciona ao aprendente uma variedade de insumos decorrentes de situações distintas e que podem servir de base para que, de forma consciente ou inconsciente, o indivíduo desenvolva habilidades de produção, recepção e interação na língua-alvo, as quais dificilmente poderiam ser previstas em sala de aula – conhecimentos relacionados a normas pragmáticas, sociolinguísticas e socioculturais, bem como conteúdos extralinguísticos (como gestos, expressões faciais, costumes), usos de *fillers* (muletas linguísticas), fórmulas e estratégias de compensação. Ademais, a imprevisibilidade de situações de contato com a língua, decorrente de seu uso nas mais variadas situações do cotidiano também proporciona a mobilização de todo o seu aparato linguístico e de conhecimento de mundo para negociar sentidos e coconstruir soluções interacionais e comunicativas, junto com seus interlocutores, de modo a entender e se fazer entender de modo eficaz e eficiente.

O que ocorre, entretanto, é que boa parte dos alunos, ao embarcar na aventura de vivenciar uma experiência de aprendizagem no exterior, sucumbem aos efeitos deletérios do choque cultural e, dependendo do tempo de duração do curso, regressam com o aproveitamento igual ou pior do que seus pares, que ficaram no país de origem e frequentaram aulas regulares ou em vilas ou comunidades em regime de imersão. A vivência no estrangeiro passa a ser penosa e aquela motivação inicial de conhecer o país novo, engajar-se em atividades de interação com falantes da língua-alvo, experimentar as comidas típicas, participar de eventos culturais, enfim agir como membro da comunidade local, atenua-se consideravelmente e o que se vê é uma sensação de hostilidade, retração e um certo isolamento voluntário, uma aversão ao contato fora da sala de aula, uma busca frequente pela volta às suas língua(s) e culturas natais, via uso de tecnologia ou mesmo por meio de fases nostálgicas de lembranças de casa.

Nesse ponto, percebe-se que o aluno deixa de gozar dos benefícios que a possível exposição permanente a insumos linguísticos e culturais do país em questão lhe poderia trazer. Ele se sente desmotivado a buscar interações e contatos com a língua-alvo ou conhecer as manifestações culturais locais, fazendo com que esses eventos sejam restritos às aulas, salvo

alguns momentos de sua rotina em que o seu uso se faça extremamente necessário, como compra de comida, uso de meios de transporte ou trâmites burocráticos. Mesmo nessas situações, ele ainda pode apelar para a ajuda de um nativo ou estrangeiro mais proficiente por questões de segurança e confiança, anulando os possíveis ganhos, caso o fizesse pessoalmente.

Ora, diferente e complementarmente ao que ocorre em sala de aula, existe uma gama infinita de situações sociais em que o aluno poderia se ver engajado, e que requerem o uso da língua-alvo. Elas se caracterizam por trazer para sua realidade uma grande variabilidade de interlocutores, variedades linguísticas, tópicos, intenções e objetivos, que, desde que observados e interpretados adequadamente, enriquecem o arcabouço linguístico e cultural daquele aprendiz. O sucesso nas interações sociais pode levar ao melhoramento de seu repertório comunicativo também, ocasionando o desenvolvimento de habilidades sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas (KINGINGER, 2011).

Além disso, pelo fato de serem situações consideradas autênticas, a cada vez que forem levadas a efeito de forma percebida como eficaz, servirão como um retorno positivo e motivador de novas interações e mais esforços no sentido de continuar o processo que, a seu ver, está dando certo, servindo de impulsionador de seus próprios estudos em sala, gerando um círculo virtuoso (USHIODA, 1996) de percepção de sucesso, estimulando-o a persistir nas ações implementadas.

Pelo exposto, o choque cultural deve ser levado em consideração no planejamento de cursos realizados em ambiente de imersão e a abordagem de cultura, sob essa ótica, de importante passa a ser imprescindível, pois as diferenças culturais certamente gerarão em todos os alunos um processo de adaptação a ser vivenciado e com o tempo superado pela maioria. Estes últimos possivelmente demonstrarão uma taxa de sucesso superior à que teriam caso ficassem em seu país. Todavia, alguns o sentirão de forma mais intensa e desgastante, prejudicando o seu processo de aprendizagem da língua e, dependendo do tempo do curso, tornando-o até menos eficaz. Deve-se lembrar que o curso pré-PEC-G tem curta duração e é importante que o aluno consiga adquirir informações sobre as culturas locais, bem como conceitos relativos às diferenças em relação às suas desde o primeiro momento, para evitar (ou ao menos amenizar) os efeitos de uma visão etnocentrista nesse processo.

A abordagem de cultura nas aulas visa, portanto, junto ao ensino da estrutura da nova língua, equipar o aluno com conhecimento acerca das diferenças existentes entre modos de pensar o mundo, de hábitos e valores, interpretações e julgamentos, facilitando, assim, a compreensão dessas diferenças e amenizando a experiência de lidar com o que lhe é diferente

(às vezes até, à primeira vista, antagônico). De posse de conhecimento acerca das culturas locais, que permeiarão as interações de que participará cotidianamente, poderá ter uma visão melhor das diferenças e, assim, agir de maneira mais condizente com os papéis sociais que almeja exercer naquelas situações.

Além disso, a consciência (*awareness*) dessas diferenças o levará a compreender comportamentos que poderiam gerar aversão ou frustração e acarretar, em um caso extremo, um bloqueio ou tentativa de isolamento de futuros contatos, acarretando um prejuízo no gozo dos benefícios que eles poderiam trazer em matéria de ganhos linguísticos e mesmo em sua qualidade de vida no novo país.

Assim, resta clara a imprescindibilidade da abordagem de cultura nas aulas de línguas no contexto estudado, não só pelo fato de que os ganhos linguísticos serão muito mais eficientes, já que o compartilhamento das informações culturais entre os interlocutores na maioria das vezes dita os sentidos e a compreensão das interações realizadas (e são, em alguns casos, até mais importantes do que o conhecimento de estrutura), mas também porque ela tem uma importância fundamental na compreensão do mundo em que o estudante passa a viver.

3.2.2 O desenvolvimento da CCI do aluno para a aferição dos benefícios da aprendizagem em ambiente de imersão

Quando da explicação dos conceitos de cultura dentro da área de ensino e aprendizagem de LE/L2, foi demonstrado que a ênfase no ensino de cultura em sala de aula geralmente recai na abordagem de assuntos e informações referentes aos países que têm a língua-alvo como nativa e as produções intelectuais, obras de arte de seus falantes, ou costumes mais conhecidos e divulgados de determinadas fatias da população (geralmente as das classes dominantes). A esse respeito, Nóbrega (2010, p. 495) afirma que

Inserir reflexões sobre a cultura no ensino de línguas para estrangeiros, portanto, é indispensável. Entretanto, na prática ainda há dificuldades em trabalhar com a cultura na sala de aula. Várias pesquisas demonstram que a cultura, quando comparece às aulas de PL2, é representada de forma limitada e prejudicial à aprendizagem da língua e à vivência na cultura-alvo.

Segundo Byram (1997), no pior dos casos, pode-se tratar de informações descontextualizadas sem relação com o estágio do processo de aprendizagem em que o aluno se encontra. Em outros mais felizes, pode-se fazer essa relação entre os conteúdos ministrados e a reflexão referente ao seu uso em simulações de contexto real de interação, levando em

consideração as diferenças que podem ser percebidas, seja com falantes nativos da língua-alvo, seja com falantes de outras nacionalidades.

O que se espera do professor de LE/L2 é que consiga dar ao aluno subsídios para que perceba que as interações portam características e particularidades que vão além de seu conteúdo linguístico formal, de falar apenas sobre a língua (KFOURI-KANEOYA, 2015; SELLAN, 2012). Dufva (1994, p. 20) ressalta a importância de o aluno ter conhecimentos sobre aspectos sociais e pragmáticos da interação (inclusive regras de comunicação não verbal) e afirma que “é essencial para o aprendiz de uma língua que perceba como a língua é realmente utilizada em interações do dia a dia, bem como o que é característico de cada cultura”¹⁴. Como exemplos, a autora (idem) defende a necessidade de sensibilização dos aprendizes acerca da possibilidade de existência de estilos comunicativos diversos, regras de contato visual ou físico diferentes, posições sociais distintas ou comportamento não verbal entre os gêneros ou em razão de idade, classe social, grupo étnico – todos esses considerados dentro do evento interacional.

As aulas de LE/L2, portanto, devem conter uma abordagem que preveja a aplicação dos conteúdos ensinados (e mesmo dos exemplos de Cultura ministrados), levando em conta que a relativização a respeito do que é culturalmente “certo” e “errado”, do que é moralmente correto ou não em virtude das diferenças observadas – muitas vezes demandadas de imediato devido à emergência de situações de uso do dia a dia – pode se revelar mentalmente estressante. Caso o indivíduo não esteja preparado para lidar com esse tipo de experiência (geralmente não está, por ser esta a sua primeira experiência com uma cultura bem distante da sua), isso pode reverter em situações extremamente desfavoráveis à aprendizagem de qualquer coisa (na verdade, até para viver fica difícil!).

Byram, Gribkova e Starkey (2002) defendem que, devido à complexidade envolvida no desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz, não há um modelo de ensino ideal a ser seguido, pois:

a) é impossível prever ou adquirir todo o conhecimento necessário para alguém interagir com pessoas de cultura(s) diferente(s). Suas próprias culturas são sempre dinâmicas e, em um mesmo país, há diferenças notáveis de traços culturais de uma região para outra. Por último, no caso do uso da LE como língua franca, o interlocutor pode ser de qualquer país;

¹⁴ *It is essential for the language learner to realize how language is actually used in everyday interaction, and what is characteristic in a given culture.*

b) as identidades sociais (crenças, valores, comportamentos) das pessoas mudam com o tempo, à medida que elas participam de diferentes grupos sociais. Esse processo de construção de identidade nunca é completo e acabado na vida do indivíduo.

Assim, os autores entendem que a aquisição de competência intercultural nunca será perfeita e completa, ou seja, não há meios para que as aulas de LE/L2 esgotem as informações e práticas de modo a cobrir tudo relacionado à cultura do falante da língua-alvo, algo como se se quisesse fazer com que o aprendiz tivesse a exata percepção e imagem do que seria um falante nativo daquela língua. Ora, nem se poderia desejar tal status para o aprendiz, uma vez que o objetivo não é desconstituir sua identidade original e fazer com que renuncie a sua cultura de origem, e, sim, que consiga negociar significados e mediar interações com os falantes de uma cultura que não a sua. Ademais, o contato que possa vir a ter por meio da língua estudada pode ser com falantes não nativos, o que afasta ainda mais a ideia de tomar o falante nativo como modelo. No caso do pré-PEC-G, seus colegas de sala são de países que têm língua de instrução diferentes e eles também têm contato com estudantes de outras nacionalidades que fazem parte da comunidade acadêmica universitária.

Byram (1997) defende uma combinação de abordagens: deve-se apresentar ao aluno de LE a cultura da sociedade em que se fala a língua-alvo e lhe providenciar meios para que possa lidar com questões culturais que possam emergir de interações interculturais. Para o primeiro caso, ele presume que em todas as interações há certa referência ao que o indivíduo considera como sendo marcas de identidade nacional, ainda que ele ou ela não faça parte do grupo dominante que a impôs ao resto da sociedade.

O autor ainda ressalta que, no caso da aprendizagem de uma língua franca, não é possível ensinar a cultura dominante de todos os falantes que a utilizam. Assim, deve-se ensinar a cultura nacional de determinado povo nativo na língua-alvo como exemplo ou ilustração, mas não se pode esquecer de mostrar ao aprendiz métodos para levar a cabo as interações, seja o seu interlocutor nativo ou estrangeiro naquela língua.

No contexto de ensino em que há imersão do aprendiz na comunidade de falantes nativos, a abordagem deve levar em conta informações acerca de costumes e hábitos locais, fugindo de generalizações imprecisas e estereótipos, visando inclusive a facilitar as interações que os alunos realizam rotineiramente fora da sala de aula. A relação do belemense com a chuva quase que diária (é comum, inclusive, iniciar uma conversa falando de sua previsibilidade durante o dia, se será forte ou não), a proximidade física (e o toque) ao falar, a frequência grande de sorrisos durante a interação, o olhar fixo nos olhos do interlocutor como sinal de que segue

o que o outro diz, são exemplos do que pode ser abordado nas aulas de PLA no ambiente estudado.

A oportunidade de falar sobre diferentes crenças e valores, bem como a relativização de conceitos prévios trazidos pelos alunos antes da experiência de aprendizagem, deve ser aproveitada nos momentos em que se abordem especificamente os conteúdos culturais ou mesmo quando do ensino da forma, da estrutura da língua. Evita-se, assim, também, que surjam divergências inibidoras do processo de aprendizagem (NÓBREGA, 2014). No contexto de imersão, mais especificamente, o desenvolvimento da competência intercultural deve ser priorizado, pois, como descrito na seção anterior, ela pode ser fundamental para que o aluno que vivencie de forma muito intensa e negativa o choque cultural consiga reunir condições afetivas para engajar-se em situações de exposição à língua-alvo além do ambiente de sala de aula.

Consequentemente, a preparação dos professores deve ser no sentido de, desde o início do curso, prever condições de fragilidade e vulnerabilidade dos alunos, uma vez que se encontram em um país diferente, aprendendo uma língua diferente da sua (no caso em estudo, quase todos não tinham conhecimento nenhum do português antes de virem ao Brasil), em um ambiente em que não conhecem os colegas, os quais, por sua vez, provêm de origens variadas e portam culturas educacionais díspares (entre si e da do professor), com costumes, crenças, valores bem diferentes. Esses fatores geram entraves para a própria atuação docente, pois podem inviabilizar interações em sala de aula, com a possibilidade de isolamentos, mal-entendidos, ausências e conflitos.

Fora de sala de aula, o aluno deve ser capaz de não só interagir e se engajar no contato com a comunidade-alvo, mas também ser orientado a se beneficiar o máximo possível dessa interação, tornando-a, ao mesmo tempo, momento de confirmação ou não de hipóteses e, consequentemente, de aprendizagem. O aprendiz deve ser observador e refletir a respeito das ocorrências de pistas novas de interação, de retornos linguísticos e não linguísticos diferentes, de modo a apreender seus significados e, caso haja a necessidade, utilizar esses novos conhecimentos nas novas oportunidades de contato que surgirão.

Complementarmente, é de suma importância que consigam estabelecer relações em contextos específicos e instrumentais de uso do português para estarem aptos a lidar com assuntos burocráticos referentes ao seu status de estudantes estrangeiros no país e também porque seu objetivo maior é radicar-se aqui pelo período mínimo de um curso de graduação. Portanto, a adaptação e convivência harmônica e pacífica com a comunidade em que se

inserirão é imprescindível para que consigam cumprir seu planejamento inicial da forma menos penosa possível.

Por último, os conteúdos ensinados em sala de aula visam a dar-lhes um arcabouço teórico e prático suficiente para a realização do exame Celpe-Bras, requisito essencial para a admissão no PEC-G. No entanto, a sua rede de contatos e relações fora de sala de aula acabam por complementar aquele conhecimento estudado em sala, reforçando conceitos e muitas vezes dando significado a eles por meio da prática sem a proteção do ambiente de instrução e a supervisão do professor (NÓBREGA, 2010). Além disso, é importante que os alunos sejam participantes ativos das comunidades das quais façam parte, contribuindo para o desenvolvimento de relações sociais pautadas em princípios de tolerância e respeito à diversidade, plena cidadania de seus membros, paz e harmonia entre todos.

Para isso, o docente tem papel essencial, devendo manusear materiais autênticos e criar momentos que propiciem a visualização e prática de um deslocamento do aluno de sua própria cultura e atentar para a necessidade de desenvolver uma habilidade de mediação entre fronteiras linguísticas e culturais (ANDRADE, 2014).

No contexto da presente pesquisa, em que há cinco nacionalidades e duas línguas de instrução envolvidas (inglês e francês), essas divergências podem assumir um caráter de bastante relevância, pois há que se lidar com falantes com conhecimentos de mundo e arcabouços culturais diversos.

Neste caso, é importante que o professor trabalhe para que o aluno desenvolva sua competência intercultural, capacitando-o a observar reflexivamente as diferenças durante suas relações com os outros indivíduos, adaptar-se a normas diferentes das suas e melhor conviver e interagir com os falantes da língua-alvo. Dessa forma, sem que haja a formação de estereótipos e preconceitos a respeito de um modo de pensar e viver diferente do seu, o aprendiz vai se tornando mais tolerante às diferenças culturais e passa a se adaptar a elas de forma mais rápida e natural, evitando, assim, ruídos comunicacionais (mesmo dominando, naquele contexto, a estrutura linguística necessária para sustentar determinada conversa) e ausência de interação, pois, ao desenvolver essa competência, poderá observar determinados comportamentos e, ainda que não conheça determinada estrutura linguística ou determinada convenção social que o contexto requer, conseguirá interagir de forma satisfatória.

Deve-se sempre ressaltar que não se visa ao apagamento da identidade do aprendiz, com sua substituição pela cultura do interlocutor nos eventos interacionais, numa atitude “colonizada”, no dizer de Moita Lopes (1996 *apud* MENDES, 2010), e sim orientá-lo a agir de

modo a conseguir levar a efeito aquelas interações de forma eficiente, considerando que, em alguns momentos, terá que adaptar seus conceitos e até seus hábitos conversacionais. A partir dessa leitura, opera-se, também, uma redescoberta de seus valores e de suas próprias identidades culturais, pois ele passa a olhar de forma distinta para espaços e culturas diferentes da sua (KFOURI-KANEOYA, 2018).

Além disso, o aluno acaba por ter um papel relevante no próprio planejamento docente, pois traz consigo características identitárias, competências linguísticas e conhecimentos prévios que devem ser valorizados, tornando a aula um “espaço onde professores e alunos possam refletir sobre suas histórias, seus relatos pessoais, a multiplicidade de identidades e suas possibilidades de transformação pessoal” (KFOURI-KANEOYA, 2018, p. 247). Assim, consegue-se uma integração das diferentes formas de ver o mundo, com o desenvolvimento de compreensão, tolerância e respeito à diversidade cultural, bem como à aceitação de que o outro pode, na diferença, estar certo (DOURADO; POSHAR, 2010; ZOGHBI, 2013).

Na experiência com o grupo que constitui o contexto desta pesquisa, este autor pode ilustrar a utilização de uma abordagem intercultural de modo a complementar a formação linguística dos alunos com dois momentos em que ministrava aulas para a mesma turma de 2017, e os resultados percebidos em consequência deles.

Após a aplicação do primeiro questionário (Apêndice A) e a observação, tanto pelas respostas dos alunos como por alguns questionamentos feitos por eles em sala de aula, de certo estranhamento em relação a alguns aspectos culturais no Brasil, pretendeu-se discutir com eles estereótipos que nutriam a respeito de nossa cultura.

Este pesquisador, então, iniciou uma atividade pedindo-lhes que mencionassem ideias que tinham sobre os brasileiros em geral, prometendo que, apesar de ser brasileiro, não se sentiria ofendido. Eles levantaram alguns preconceitos e mesmo algumas generalizações positivas (todo brasileiro gosta de festa, samba e carnaval; todo brasileiro é apaixonado por futebol; as mulheres brasileiras se vestem mal; as mulheres brasileiras são muito bonitas; brasileiro não gosta de trabalhar etc.).

Após as respostas colhidas, o professor posicionava-se (se se enquadrava ou não na generalização) ou comentava a respeito de sua vivência social e conhecimento acerca de sua própria cultura (quando se relacionasse a outras pessoas). Vale dizer que esses passos todos foram realizados em um clima leve, com bom humor, mas sem que se permitisse fazer piadas ou comentários que pudessem fomentar preconceito ou imprecisões nas opiniões dos estrangeiros (e nem por parte do docente).

O professor, então, pediu-lhes que pensassem a respeito das “opiniões” que pessoas de outros países têm em relação ao seu país e a sua cultura e se eles achavam que essas opiniões eram justas ou pelo menos tinham fundamento fático.

Após esse momento de reflexão, foi perguntado a alunos não-senegaleses o que pensavam e diziam dos habitantes do Senegal; o que os não-beninenses achavam dos habitantes do Benim; e assim por diante. Mais uma vez, cuidou-se para que a atividade fosse interpretada como séria, mas de forma leve e bem-humorada, sem piadas ou ofensas de qualquer parte. A única exigência é que houvesse sinceridade e respeito ao se direcionar ao outro país.

A surpresa por parte dos alunos foi perceptível por alguns motivos: primeiramente, porque ouviram (muitas vezes com incredulidade e estupefação), pela primeira vez, a representação que o outro fazia de si. Alguns não faziam ideia das imprecisões a respeito das imagens partilhadas sobre seu povo e sua cultura. Talvez eles imaginassem que pessoas de outro continente tivessem ideias errôneas a seu respeito, mas não os africanos¹⁵. Essa visão de sua cultura com certo distanciamento era certamente nova para eles.

Outro resultado da atividade (e que foi surpreendente até para o professor) foi a mudança de seu discurso quando se referissem a sua cultura daí por diante. Até essa aula, os contrastes com a cultura brasileira eram feitos com frases generalizantes e simplificadoras a respeito da África (por exemplo, na África nós nos vestimos com roupas coloridas e no Brasil se usam roupas de uma cor só). A partir desse momento, os comentários se referindo ao país de origem, e não à África com uma ideia de homogeneidade, passaram a ser bem mais frequentes.

Ao fim da atividade, o professor e os alunos discutiram as consequências das generalizações fundadas em observações rasas, tendo por base a vivência de pouco tempo e com uma amostragem muito pequena do universo de pessoas que partilham a mesma cultura, as quais podem ser negativas ou não, mas que dificilmente serão positivas. Foi levantada também a necessidade de reflexão acerca das diferenças entre as culturas, no sentido de não serem consideradas em oposição, dentro de uma dicotomia certo x errado.

Em outra aula, o tema a ser abordado era Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Os alunos assistiriam a um vídeo sobre alguns direitos (ir e vir, liberdade de trabalho, credo, religião, orientação sexual, entre outros) e que enfatizava o respeito a eles como algo de crucial importância em nossa sociedade.

¹⁵ Vale lembrar que apenas uma aluna não era africana, originária da Jamaica, que falou (com notória insatisfação) da visão que americanos e brasileiros têm ou expressam acerca de sua cultura, com referências ao consumo de maconha, a Bob Marley e reggae.

Após a apresentação, quando o espaço foi aberto a perguntas, alguns alunos demonstraram incredulidade e curiosidade a respeito da Declaração em si (nunca tinham ouvido falar dela) e se todos os países tinham de obedecê-la, uma vez que em sua terra natal alguns dos direitos abordados não eram sequer vislumbrados como tais em suas leis ou costumes. Neste caso específico, houve um cuidado redobrado para que as comparações entre os sistemas oponíveis em questão (a cultura dos alunos, suas crenças e valores) não gerassem desconforto ou acarretasse uma sensação de imposição do sistema de instrução nos aprendizes.

Falou-se um pouco do histórico da Declaração: alguns alunos buscaram no celular a data de sua promulgação, os eventos que a precederam e os documentos que lhe serviram de fonte de inspiração. Além disso, foi enfatizado a eles que esses direitos são previstos na normatização superior do Brasil (a Constituição Federal) e, portanto, têm hierarquia em relação a muitos outros direitos.

O que o professor buscou com essa abordagem foi a observação, pelos alunos que não partilhavam do mesmo substrato normativo ou cultural em seu país natal, dessa diferença, não como algo a ser considerado incompatível ou concorrente dentro de seu sistema de valores e crenças, de modo que se vissem obrigados a optar entre um e outro para considerar o ideal a seguir, mas como uma perspectiva diferente e possível da realidade.

Após essa reflexão, eles passam a ter condições de operar uma relativização de seus conceitos prévios, optando por uma ou outra posição para seguir como parte de sua identidade. Outra opção seria atuar como que portando uma “terceira cultura” (distinta das duas partilhadas pelos interactantes) nos contextos de interação, levando a efeito o evento comunicacional de forma mais efetiva e respeitosa, evitando assim conflitos e dissensos (KRAMSCH, 2013; TEIXEIRA, 2013).

Em relação a essa abordagem em contexto de ensino de segunda língua, Kramsch (2013, p. 66) afirma:

Em aulas de segunda língua (L2) ministradas no país-alvo ou em instituições mantidas por falantes nativos em outros países (como British Council, Instituto Goethe, Aliança Francesa, Instituto Confúcio), a cultura também pode assumir a forma de exposição dos alunos a debates e questões que são relevantes para os falantes nativos do país de destino ou a discussões sobre as condições de vida e de trabalho para os imigrantes. Da mesma maneira como as crianças são educadas para se tornarem cidadãos, os imigrantes são aculturados para incorporar o *habitus* de falantes nativos definidos

nacionalmente; eles assumem um lar nacional ao qual podem ser leais e uma identidade nacional da qual podem se orgulhar.¹⁶

Byram (1997), por sua vez, discute a necessidade de se abordar aspectos políticos no bojo dessa educação intercultural. Ele cita Starkey e corrobora sua opinião de que assuntos relacionados aos direitos humanos e uma orientação voltada para fins pacíficos (*peace education*) devem fazer parte da abordagem do professor, podendo inclusive ser objeto de trabalhos cooperativos e interdisciplinares, uma vez que são alcançados por outras disciplinas que compõem o currículo dos sistemas educacionais em geral.

Deve-se ressaltar (e o autor o faz) que a interpretação e validação dos direitos humanos pelos próprios aprendizes variam de acordo com sua história, cultura, regimes de governo de seu país natal e mesmo concepções individuais. Por isso, o professor deve levar em consideração reações possíveis que advirão da abordagem de determinados tópicos mais sensíveis.

A partir desses dois episódios, que ocorreram nos terceiro e quarto meses do início do curso, respectivamente, foi observada mudança de postura dos alunos em relação às diferenças culturais abordadas nas aulas seguintes, sendo que as indagações e comentários de perplexidades tornaram-se menos frequentes. Ressalte-se que os conceitos abordados em ambas as aulas descritas (da necessidade de reflexão, do distanciamento de sua cultura, da tentativa de olhar para si com o olhar do outro, da tolerância e respeito em relação às diferenças, da nocividade dos estereótipos, da sensibilidade que deve estar presente nos julgamentos dos hábitos e condutas do outro) foram repetidos e lembrados em aulas seguintes, ainda que o assunto não fosse abertamente algo cultural.

O professor tem um papel importante no desenvolvimento da CCI do aprendiz de LE. Dependendo da abordagem que adote, pode ser responsável pelo despertar de uma consciência intercultural que, caso a aquisição da língua se desse em um contexto de imersão não institucionalizado, não emergisse em seu uso.

Por outro lado, a forma como ministra suas aulas pode também dar causa a uma educação linguística e cultural deficiente, caso fundamente suas incursões em aspectos culturais dentro de sala de aula em estereótipos, generalizações imprecisas ou mesmo ignore a dimensão

¹⁶ *In second language (SL) classes taught in the target country or in institutions run by native speakers abroad (e.g., British Council, Goethe Institute, Alliance Française, Confucius Institute), culture can also take the form of exposure to debates and issues of relevance to native speakers in the target country or of discussions about living and working conditions for immigrants. In the same manner as children are schooled into becoming proper citizens, so are immigrants acculturated into the habitus of nationally defined native speakers, they acquire a national home they can be loyal to and a national identity of which they can be proud.*

intercultural que deve fazer parte da aula de LE. Deve-se ter em conta a necessidade de preparar o aprendiz para essa interação com o outro, que muitas vezes apresenta um arcabouço histórico e cultural bem distinto. Juntamente com as estruturas linguísticas, o professor deve levar o aluno a ser tolerante e, acima de tudo, um observador, pois o contexto de sala nunca será suficiente para abarcar todas as informações acerca da cultura dos falantes da língua-alvo.

A relevância da preparação do professor para lidar com esses aspectos sensíveis da constituição identitária do aluno precisa ser ratificada nos cursos de Licenciatura e mesmo nos preparatórios para ensino em cursos livres de línguas privados.

Após a discussão acerca da necessidade de abordagem de cultura e da atuação docente buscando o desenvolvimento da CCI em aulas de LE/L2 dos alunos, será necessária a explicitação do contexto de pesquisa, com o desenho do perfil de seus sujeitos e as abordagens metodológicas adotadas neste estudo de caso. Posteriormente, a análise dos dados levantados irá subsidiar a formulação de proposições de intervenção na formação dos professores estagiários, com o objetivo de reforçar suas crenças, criar novas ou operar mudanças em seus sistemas de crenças no que se refere ao lugar da cultura nas aulas, de modo a aprimorar sua formação para o ensino de LE/L2 (mais especificamente, de PLA).

4 METODOLOGIA

Tomando-se em conta a singularidade do contexto estudado, um curso preparatório para o Celpe-Bras em ambiente de imersão de duração de cerca de oito meses apenas, com alunos estrangeiros com pouco ou nenhum conhecimento de português e cultura brasileira, bem como sua influência e inter-relação com as crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2004; 2006), seguiu-se uma abordagem contextual de investigação sobre essas últimas (BARCELOS, 2004). Assim, conforme já discutido no Capítulo 2, faz-se uma relação entre as crenças levantadas e as características do contexto (experiências anteriores de aprendizagem, ações dos atores envolvidos e fatores ambientais), sem a necessidade de se avaliá-las sob alguma perspectiva valorativa.

A pretensão de investigar crenças abstratas, interpretações, juízos de valor, conhecimento teórico e prático, mudanças cognitivas e comportamentais levaram o pesquisador a analisar a relação entre contexto, crenças e ações dos sujeitos. Resolveu-se, assim, pela adoção de uma abordagem qualitativa para levantar os dados necessários para fundamentar a pesquisa, baseando-se em observações e análises de informações livres e espontâneas sobre impressões, aspirações e opiniões dos sujeitos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

A primeira parte da pesquisa pode ser descrita como de natureza exploratória (GIL, 2017), pois tem como objetivo o levantamento de informações acerca das crenças dos professores em formação e dos alunos sobre aprendizagem de LE/L2 e a sua relação com cultura e interculturalidade para, na segunda parte, ser desenhada a intervenção proposta junto àqueles docentes.

Dentre as possibilidades de procedimentos metodológicos a seguir, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013), aliado a uma proposta de intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013). O estudo bibliográfico contou com um levantamento preliminar da literatura acerca de crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas, cultura, interculturalidade, CCI no ensino de LE/L2 e a aprendizagem de línguas em contexto de imersão, devidamente demonstrada nos primeiros capítulos deste texto. Posteriormente, foi realizada a leitura do material e a seleção dos textos, mediante fichamentos com citações, a serem aproveitados na parte teórica do presente estudo. À medida que os dados foram sendo analisados e a proposta de intervenção foi ganhando forma, novos textos foram acrescentados à seleção inicial até a composição do conjunto que constitui as referências bibliográficas da pesquisa.

Segundo Gil (2017), o estudo de caso é apropriado para a análise do fenômeno estudado quando a ele se liga, de forma muito próxima e de difícil dissociação, o elemento contextual. Este tipo de pesquisa visa à delimitação dos pontos e questões críticos referentes à unidade de análise; à coleta sistemática de dados, utilizando-se instrumentos distintos, como pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários, entrevistas e observação de aulas; e à análise sistemática dos dados para a confecção do relatório (ANDRÉ, 2013).

Importante salientar algumas características relevantes dos estudos de caso, que também influenciaram a escolha desse procedimento metodológico. Segundo Lüdke e André (2017), os estudos de caso visam à descoberta de novos elementos que podem surgir durante a pesquisa; eles enfatizam a interpretação em contexto, levando em conta as especificidades da situação em que ocorrem ou a problemática a que estão ligadas as ações, percepções e comportamentos estudados; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem, pelo leitor, a formulação de generalizações naturalísticas; e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

No caso em questão, o elemento cultural está presente no levantamento e na própria análise dos dados, sendo imprescindível um olhar do pesquisador ciente das particularidades tanto das realidades diversas dos alunos, provenientes de diferentes países e culturas, como dos professores estagiários, com suas crenças, opiniões, experiências prévias e formações distintas.

Para a realização do estudo de caso, foi feita a identificação da unidade de análise (caso), ou seja, foram definidas as questões iniciais e a definição dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Posteriormente, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas e observações de aulas, e feita a análise e interpretação dos dados levantados (ANDRÉ, 2013; GIL, 2017; LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

Esse levantamento de dados subsidia assim a segunda parte da pesquisa, de natureza intervencionista, cujo foco, nos dizeres de Moita Lopes (1992, p. 10), é “colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”. A partir da lacuna observada nas crenças e práticas dos professores estagiários, foi desenhado um plano de ação que leva em consideração as especificidades e limitações do programa e visa a sua preparação para suprirem eventual deficiência no ensino de língua portuguesa no que tange à abordagem de temas relacionados a cultura e interculturalidade, importantíssimos para a sua formação. Nas próximas subseções, são descritos o contexto da pesquisa e os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

4.1 A COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de instrumentos adequados para a realização de sua triangulação e maior rigor metodológico na investigação do caso. Inicialmente, foram realizados levantamento e análise documental sobre o PEC-G, o Celpe-Bras e o pré-PEC-G/UFGA, com consultas aos acervos online dos dois primeiros¹⁷ e, em relação ao último, acesso direto a dados gentilmente cedidos pela coordenação do curso referentes a sua estrutura, à quantidade de alunos participantes dos cursos ano a ano, alunos aprovados/reprovados, seus países de origem, entre outros.

Foram também aplicados questionários (ABRAHÃO, 2006; GATTI; ANDRÉ, 2010) – um fechado, com opções pré-definidas a serem escolhidas pelos professores em formação, e um eminentemente aberto, com algumas perguntas de perfil e a maioria dos itens para elaboração escrita, para os alunos do curso de 2017 (Apêndices A e B). Assim, pôde-se proceder à delimitação de algumas variáveis da pesquisa, como aspectos culturais locais e suas relações com a adaptação, a existência de choques culturais e as estratégias que utilizavam para estudar a língua portuguesa fora da sala de aula, no caso dos alunos, e alguns dados iniciais sobre as práticas dos docentes e a abordagem de cultura em sala de aula. Com os questionários, objetivou-se que ambos os grupos tivessem mais tempo para a reflexão acerca de suas respostas e que ficassem mais à vontade para responder sobre assuntos que poderiam interpretar como sensíveis ao pesquisador (especialmente em relação aos alunos, ao abordarem criticamente as diferenças culturais entre o Brasil e o seu país de origem). Para evitar incompreensão ou confusão acerca dos itens pelos estrangeiros, que detinham pouco conhecimento da língua portuguesa no momento da aplicação, ele foi vertido para a sua língua de instrução (francês ou inglês), língua esta a recomendada para as respostas (apenas o Aluno 2 respondeu em português).

Em relação ao seu formato e conteúdo, o questionário fechado preenchido pelos professores em formação continha itens em escala, pois não se tratavam de perguntas dicotômicas, requerendo uma certa gradação, como porcentagens e frequência de abordagem de aspectos culturais em aula. Ele iniciava com itens de perfil (nome, curso, idade, e-mail, tempo no programa e tempo de experiência com ensino de PLE), continha seis itens em escala,

¹⁷ Sobre o Celpe-Bras, os dados foram retirados do Acervo de Provas e Documentos Públicos do Celpe-Bras, parte do projeto de pesquisa "Resgatando a história do Exame Celpe-Bras", coordenado pela Prof. Dra. Juliana Roquete Schoffen na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras>.

um item aberto e versava sobre o ensino de cultura em aulas do pré-PEC-G (sua importância, quanto tempo da aula destinavam a isso e se viam esse tipo de discussão no curso de graduação).

Por sua vez, o questionário aberto, aplicado junto aos alunos estrangeiros, continha itens de perfil (nome, idade, e-mail, país de origem e o porquê de estar no Brasil) e sete itens abertos (acerca de suas primeiras impressões sobre o Brasil, sua experiência vivendo aqui, fatores que lhe causaram estranhamento e problemas interacionais com brasileiros). Os itens que abordavam as impressões sobre o Brasil e como consideravam sua experiência como estrangeiros no país eram precedidos de alternativas em escala (“muito positiva”, “positiva”, “negativa” e “muito negativa”), com espaço para esclarecimento a respeito da escolha.

Para minimizar as limitações da escolha desse instrumento de pesquisa (BARCELOS, 2001), ele foi combinado com entrevista semiestruturada posterior gravada em áudio, em que puderam ser validados ou esclarecidos dados ou obscuridades presentes nas respostas dos alunos. Em relação aos professores em formação, a entrevista serviria para complementar a coleta de informações e aprofundar a busca por informações detalhadas concernentes aos aspectos subjetivos, sociais e culturais atuantes nos indivíduos pesquisados (ABRAHÃO, 2006; GASKELL, 2015; LÜDKE; ANDRÉ 2017).

As entrevistas dos professores focaram em suas práticas e ocorrências em sala de aula; como percebiam as impressões dos alunos sobre as diferenças de comportamento, hábitos e costumes; se se sentiam preparados pelo programa ou pelo seu curso de graduação para lidar com essas diferenças em sala de aula; como lidavam com incidentes resultantes dessas diferenças ou da falta de competência intercultural dos alunos; e qual espaço entendiam ter a cultura na aula de LE/L2 (mais especificamente, nas aulas de PLA).

As entrevistas dos discentes versaram sobre suas crenças e percepções acerca das diferenças culturais e como lidavam com elas em contexto de imersão; finalizava com um questionamento acerca de sua opinião sobre a abordagem de assuntos relacionados a cultura realizada pelos professores no curso.

Previamente à aplicação tanto dos questionários quanto das entrevistas, todos foram devidamente orientados a ficarem à vontade para relatar suas percepções, opiniões e juízos de valor, não devendo se importar com a possibilidade de constranger o pesquisador em virtude de eventuais críticas (no caso dos alunos em relação aos nossos hábitos e comportamentos) e que sua identidade seria preservada. Todas as entrevistas foram realizadas na própria universidade, em horário distinto do das aulas, e foram gravadas em um gravador de voz digital e celular.

Com o objetivo de obter mais dados sobre o funcionamento do curso, a preparação dos professores em formação, as características e limitações do programa, e as especificidades do desenho e acompanhamento das aulas, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do pré-PEC-G (Apêndice F). Dessa forma, as informações obtidas junto aos docentes e alunos puderam ser confrontadas e validadas para posterior análise.

Em função da importância de se abordar as condições de chegada, acolhimento, vivência e convivência dos estrangeiros no local da pesquisa, bem como levantar informações sobre esses assuntos sob a perspectiva de alguém que passou pelo mesmo processo e que atua diretamente com os problemas relatados pelos alunos, foi também entrevistado o presidente da AEE da UFPA, beninense, residente no Brasil (Apêndice G). Ele foi aluno do curso pré-PEC-G, cursou a graduação e, no momento da entrevista (em 2019), era aluno de um curso de mestrado em universidade brasileira. Todos os sujeitos desta pesquisa foram informados sobre o tema do presente estudo e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que informava o tema e os objetivos da pesquisa, permitindo o uso das informações coletadas, sendo-lhes resguardado o anonimato (Apêndice C).

Após a realização dos questionários e entrevistas, surgiu a necessidade de observar a prática docente dos estagiários do curso. Assim, poderia haver uma melhor composição das crenças relatadas com suas atitudes e abordagens em sala de aula. Desta forma, haveria a possibilidade de conferir as correspondências ou discordâncias entre suas percepções e ações, fazendo com que os dados fossem mais solidamente analisados, mediante sua triangulação. Consequentemente, o levantamento de dados também contou com a realização de observações sistemáticas de parte dos professores estagiários em ação.

Essas observações, no entanto, foram realizadas no ano seguinte, em 2018, pois, no ano da realização deste estudo de caso, este pesquisador era membro do corpo docente do curso. Dois aspectos foram determinantes para a opção pela não realização das observações sistemáticas no mesmo ano da coleta de dados dos professores e alunos: o primeiro foi a posição do autor como colega desses sujeitos e o receio de que elas lhes gerassem desconforto, prejudicando, assim, a espontaneidade e o bom ambiente nas reuniões pedagógicas (poderiam se sentir inibidos por lá estar um observador); o segundo relaciona-se ao formato do curso de doutoramento, pois, por se tratar de um doutorado interinstitucional (Dinter), este pesquisador permaneceu em atividade docente em sua universidade de origem e sua disponibilidade reduzida já era dedicada à aula semanal que ministrava e às reuniões pedagógicas de que participava.

No ano de 2018, foi procedida à observação sistemática de aulas dos estagiários remanescentes do período anterior (Profs 2 e 3), pois a mencionada rotatividade de professores já havia resultado no desligamento das Profs 1 e 4 e seleção de novos estagiários. Ainda que não alcance a totalidade dos sujeitos, a visualização das práticas dos professores observados tem grande importância na validação de seus depoimentos, das entrevistas realizadas e das percepções do pesquisador enquanto docente.

No ano de 2019, foram realizadas novas observações sistemáticas, desta vez com o Prof 2 (único remanescente, agora já em via de se formar) e novos professores estagiários. O objetivo foi o de verificar se havia mudança nas práticas daquele, devido à experiência adquirida, e se havia, por parte dos docentes, alguma postura diferente no que diz respeito à abordagem intercultural ou algum dado que pudesse ser contrastado com os já levantados e que suscitasse alguma suspeita da existência de especificidade do grupo primeiramente estudado. Essas observações foram bastante produtivas e são levadas em consideração nas reflexões sobre o papel dos professores e a necessidade do desenvolvimento da proposta interventiva.

É importante mencionar a realização de observações assistemáticas deste pesquisador no ano de 2016, em que ingressou no programa de forma voluntária. Apesar da ausência de rigor científico e metodológico na realização dessas observações, elas adquirem relevância por terem sido a origem dos questionamentos que culminaram no presente estudo de caso. Antes da delimitação dos elementos-chave e os contornos aproximados do problema, a observação participante, como docente, com uma análise reflexiva dos comportamentos dos alunos, das dúvidas dos professores e dos incidentes ocorridos com a turma de 2016 foi determinante para o estado de inquietação que suscitou um estudo mais sistemático e a iniciativa de modificação da realidade observada.

Essa observação foi confrontada com os dados coletados mediante a aplicação de um questionário para os alunos estrangeiros (que acabou por ser considerado um questionário-piloto para o aplicado no ano seguinte) no fim do curso. Ele também merece menção por ter sido relevante para o levantamento de determinados aspectos culturais (pouca ou nenhuma informação prévia sobre o país e sua cultura, estereótipos que trazem consigo e especificidades do contexto), bem como a ideia de que esses aspectos influenciam bastante na forma como eles enxergam nossa cultura, no desenvolvimento de certa reserva para o contato com brasileiros e o desenvolvimento da motivação integrativa. Ao mesmo tempo, não se notou a abordagem desses aspectos pelos professores nas reuniões pedagógicas ou em conversas em que procuravam dirimir dúvidas sobre as aulas ministradas.

A partir dessas fontes de informações, chegou-se à conclusão da necessidade de um estudo mais aprofundado do contexto em questão e foram desenhadas as linhas mestras deste estudo e da proposta interventiva.

As próximas subseções abordam uma descrição dos sujeitos que têm uma participação mais direta nas aulas de português, envolvidos efetivamente no processo de ensino e aprendizagem no curso investigado: professores em formação do ano de 2017, alunos de 2017 e a coordenadora do curso.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto de pesquisa já foi em parte descrito no Capítulo 1, em que foi exposto o formato do curso pré-PEC-G, como preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras e vinculado ao programa PEC-G. No entanto, faz-se necessário expor de forma mais detalhada as especificidades do caso estudado, para que se possa ter uma maior compreensão das questões levantadas e das possibilidades de atuação interventiva visando a um melhor aproveitamento dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa e na convivência no Brasil durante sua graduação.

Complementarmente ao já descrito na subseção sobre o pré-PEC-G, de que o curso tem uma duração de oito meses, visa à preparação dos alunos para a realização do exame Celpe-Bras, condição imprescindível para a efetivação da matrícula na graduação e permanência no país, cumpre destacar algumas informações levantadas mediante observação direta, na entrevista concedida pela coordenadora e em publicações que tiveram o mesmo contexto de pesquisa (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012; SANTOS, 2017).

A falta de apoio institucional gera muitas dificuldades na condução do próprio curso (SANTOS, 2017), que conta com uma sala de aula equipada com *data-show*, computador e caixa de som, algum recurso utilizado para cópias e algumas bolsas para os estagiários. Segundo a coordenadora, quando questionada sobre a sua seleção para tal cargo, “não há um processo de escolha porque não há uma vaga definida para isso, nem carga horária. É quem aceitar pegar além da sua carga horária”. Essa limitação de carga horária também contribui para as dificuldades observadas na orientação pedagógica dos estagiários. Em agosto de 2018, quando a entrevista foi realizada, ela lamentou não ter podido acompanhar nenhuma aula durante todo aquele ano, o que feria seu planejamento pedagógico inicial.

As próprias reuniões pedagógicas realizadas durante o curso são utilizadas geralmente para discussões de ordem administrativa, mais de acompanhamento do cronograma de aulas e questões de natureza mais objetiva (faltas de alunos e professores, relatos sobre o desempenho dos alunos em simulados e tarefas, esclarecimento de dúvidas a respeito das escalas, por exemplo). Salvo se ocorrerem incidentes em sala (alguns foram reportados na presença do pesquisador, como alunos de diferentes nacionalidades que haviam se estranhado em sala, em atividade sobre estereótipos), não são trazidos assuntos de cunho cultural, o que torna as atitudes da coordenação mais reativas (após o problema aparecer) do que preventivas ou formativas dos professores. Segundo a coordenadora, muitas vezes, quando trazidos aspectos culturais, estes geralmente são relacionados ao que ela chama de “cultura educativa” dos alunos estrangeiros e nem são observados como tal pelos estagiários:

As questões de ordem cultural... Às vezes eles trazem problemas que EU relaciono com a questão cultural, questão de cultura educativa, mas eles mesmos não percebem como problema cultural. Uma postura de não responder, de ficar só na sala de aula assistindo... é... as questões com as mulheres, não é... que têm aparecido... de achar que mulher não tem que falar ou que não quer... uma vez eu me lembro. Quando foi? Assim: um aluno não queria se levantar, que eles iam fazer um trabalho em grupo tinha uma mulher no grupo, aí a professora disse: “Não, você é que tem que ir lá. Você que tem que ir lá. Não é ela que tem que vir.” E o menino ficou ofendido, achando: “Não, é o contrário”. A mulher é que tinha que vir ((risos)).

Então, muitas vezes eles... hoje a gente já antecipa, né, quando tem... a discussão prévia, antes de começar o semestre, antes de começar o ano letivo, a gente já tem essa discussão para eles terem um pouco de sensibilidade, mas eu acho que muitas vezes FALTA eles perceberem a dimensão cultural dos problemas dos alunos. (Coord.)

Daí a necessidade de preencher esta lacuna de forma mais institucionalizada, com um curso sobre a abordagem intercultural, que possa ser aproveitado por programas com características semelhantes, uma vez que o pré-PEC-G é previsto pelas normas do PEC-G e é aplicado em diversas universidades do Brasil.

Ainda como parte do planejamento, são realizadas aulas de formação entre o fim do curso (com a realização, pelos alunos, do Celpe-Bras, geralmente em outubro) e o início do curso no ano letivo seguinte (o que geralmente ocorre em fevereiro ou março). São organizados, pela coordenação, encontros semanais com tema previamente selecionado:

Então, novembro, dezembro, janeiro, normalmente eu faço formação assim: uma tarde por semana, durante quatro horas: leitura de texto; discussão do texto; miniaulas: você vai apresentar esse diálogo; e cada dia a gente discutir sobre o que a pessoa fez. (Coord.)

Vale salientar que tanto a coordenadora atual (no cargo desde 2015) quanto a anterior (de 2013 a 2015) são professoras efetivas da instituição, mas não têm especialidade em ensino de PLE, e sim de outras LE (inglês e francês, respectivamente). A informação é importante por ter consequências no acompanhamento da formação docente dos estagiários, devido a fatores específicos do ensino de língua portuguesa em si, a diferenças de se ensinar a língua materna para estrangeiros e ao contexto particular do pré-PEC-G, sendo que suas práticas, no curso de Licenciatura, recaem sobre o ensino de LE em contextos de aprendizagem bem menos heterogêneos em relação à origem e arcabouço cultural dos alunos. A própria coordenadora, na mesma entrevista, ressalta a necessidade da formação específica para a função (ausente nos quadros da universidade) e da contratação de professor efetivo para liderar o programa.

Por último, em resposta a uma pergunta que versava sobre a formação dos estagiários no que concerne a interculturalidade no ensino de LE, a coordenadora, que é francesa, é bem enfática:

*Nem eles, nem eu tenho essa formação. Eu não tive nenhuma aula sobre interculturalidade. Passei a me interessar, sim, nas conversas com o J. [outro professor da instituição], que passou a trabalhar com isso. Cultura educativa, essas questões que eu via. Fui assistindo porque nos grupos de pesquisa tem troca, tem orientação de pesquisa em andamento e aí eu fui ouvindo essas coisas, conversando com ele. **Nem eu tenho formação sobre interculturalidade. Eu tenho... Eu acredito ter uma sensibilidade por eu ter passado por isso na minha vida.** Você tem que conviver numa outra cultura que eu achava antes de vir pro Brasil: Não, é... é latino, não é tão distante da minha cultura ((risos)) e na verdade, é um mundo assim, pode estar do ladinho, mas é outro mundo. (Coord.)*

Como se pode depreender das informações apresentadas acima, o curso em questão tem particularidades que justificam um olhar mais atento e detalhado visando a um levantamento e análise de suas limitações e, posteriormente, à complementação da preparação dos professores no que diz respeito à abordagem de cultura em aulas de PLE.

4.2.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa – professores em formação

Para a complementação da descrição do funcionamento do pré-PEC-G, faz-se mister descrever com mais detalhamento os perfis dos professores. Esta subseção aborda dados relevantes para a análise contextual e a preparação da presente proposta interventiva, além dos já apresentados anteriormente.

Os sujeitos desta pesquisa são estagiários que ministraram aulas no ano de 2017. Foi enviado um e-mail com o questionário a todos os professores estagiários, bolsistas e voluntários. De um total de oito professores, seis o responderam. Uma das professoras se desligou do programa antes da realização das entrevistas, o que reduziu a quantidade de sujeitos para cinco, que delas participaram. Após a análise do perfil e das informações fornecidas por eles, porém, optou-se pela exclusão de uma professora do rol de sujeitos pelo fato de se distanciar bastante do status de professor em formação. Essa professora já era graduada em francês e, à época, era aluna de mestrado em ensino de PLE, porém, devido à experiência no programa, pois dele participava havia cinco anos, decidiu ingressar no curso de Licenciatura em língua portuguesa.

Por considerar que a primeira licenciatura, por si só, já garante um processo reflexivo mais consistente em sua atuação e formação docente (KFOURI-KANEOYA, 2018) e pela própria maturidade acadêmica e experiência em sala de aula no curso em questão, que também poderia já ter ocasionado mudanças em suas crenças e atitudes independentemente de sua preparação na graduação (isso é notado em seus depoimentos), a sua manutenção poderia acarretar a criação de um viés no perfil dos sujeitos. Entretanto, decidiu-se como oportuno o aproveitamento de seus dados, como informante, para contribuir para a elucidação de eventuais contradições entre as práticas e discursos dos estagiários, bem como para a melhor composição do contexto estudado no caso. Ela será chamada nesta pesquisa de Prof Info.

Dentro do programa, ela desempenha um papel distinto dos demais, pois, devido a sua experiência docente, é responsável, junto com a coordenadora, pela elaboração do material e das atividades a serem ministradas pelos outros professores nas aulas do curso, tendo por base os conteúdos do livro *Novo Avenida Brasil* (LIMA; ISHIHARA; BERGWEILER, 2013; LIMA *et al.*, 2008; 2013). Em virtude dessa exclusão, o número final de sujeitos da pesquisa será quatro. Para resguardar-lhes o anonimato, os professores foram identificados por números, sendo nomeados de Prof 1, Prof 2, Prof 3, Prof 4.

A primeira informação importante sobre o perfil dos professores é que todos são estudantes do curso de Licenciatura da mesma universidade do programa: dois em francês (Profs 3 e 4), uma em espanhol (Prof 1) e uma em inglês (Prof 2). As Profs 1 e 4 estão no último ano do curso, a Prof 2 está no penúltimo e o Prof 3 está no segundo ano. A idade varia entre 21 e 28 anos (a Prof Info tem 30 anos), conforme apresentado na tabela a seguir (Tabela 1)

Quanto ao tempo de prática com o ensino de PLA, observa-se uma variação grande, desde três meses (Prof 3) a dois anos (Prof 4). Os Profs 2 e 3, na verdade, iniciaram o ano

corrente como observadores e foram “promovidos” a professores depois de alguns meses de experiência. As Profs 1 e 4, por sua vez, participam do programa desde o ano anterior. Os dados de perfil acima expostos podem ser demonstrados na seguinte tabela 1:

Tabela 1 – Perfil dos professores em formação participantes da pesquisa.

Professores	Idade	Semestre	Graduação	Tempo no pré-PEC-G (em agosto de 2017)
Prof 1	27	9º	Espanhol	1 ano
Prof 2	28	8º	Inglês	5 meses
Prof 3	21	3º	Francês	3 meses
Prof 4	22	9º	Francês	2 anos
Prof Info	30	5º	Português (grad em francês)	5 anos

Fonte: Dados coletados no questionário e entrevista.

Como já mencionado no Capítulo 1, não há a exigência de experiência prévia em docência em LE para a atuação no programa (há apenas a avaliação do currículo, desempenho acadêmico e de uma carta de motivação). Como há escassez de bolsas, a maior parte dos professores é composta de graduandos. Do grupo pesquisado, dois Profs (2 e 3) têm, nas aulas no pré-PEC-G, sua primeira experiência docente. Os outros afirmaram já terem ensinado a LE respectiva em aulas particulares ou cursos livres. Para se ter uma ideia de que a inexperiência em aulas de LE pelos estagiários não é um fator acidental para o ano de 2017, no ano de 2019, dos nove professores vinculados ao programa, cinco não tinham experiência alguma em ensino de LE no início do curso. A coordenadora, durante a entrevista, deixa claro que considera um obstáculo essa característica da maioria dos estagiários.

4.2.2 Perfil dos alunos do curso em 2017

Os alunos participantes do pré-PEC-G foram convidados a participar da presente pesquisa e, diante da aceitação de todos, foi-lhes entregue o questionário aberto em sua língua

de instrução (francês ou inglês) para que respondessem em uma semana. Todos os dezenove alunos o responderam e entregaram.

Para a criação de um dossiê com as respostas de cada um dos alunos e para preservar seu anonimato na pesquisa, eles foram identificados com números e passaram a ser denominados Aluna 1, Aluno 2, Aluno 3 e assim sucessivamente até a Aluna 19. Posteriormente, eles foram convidados a contribuir com uma entrevista sobre os assuntos abordados. Apenas uma aluna (Aluna 12) não participou desta etapa da pesquisa. No entanto, como ela demonstrou, no decorrer do curso, muito pouca interação com os colegas de outras nacionalidades e pequena disposição em se relacionar com a comunidade-alvo fora do contexto de aulas, foi mantida entre os sujeitos da pesquisa em virtude das informações fornecidas no questionário. Os alunos eram de cinco nacionalidades diferentes (Benim, Gana, Jamaica, República Democrática do Congo e Senegal,) e usuários de duas línguas de instruções distintas (francês e inglês), conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Origem e língua de instrução dos alunos da pesquisa

Alunos	País de origem	Língua de instrução
1, 3, 6, 11, 13, 14, 18, 19	Benim	Francês
4, 5, 8, 10, 16, 17	Gana	Inglês
7, 9, 12	Rep. Dem. do Congo	Francês
2	Senegal	Francês
15	Jamaica	Inglês

Fonte: Dados coletados no questionário

A faixa etária dos alunos é de 18 a 26 anos e a percepção resultante das observações durante as aulas é a de que a idade não constitui um fator que influencie a interpretação de suas crenças e opiniões, não sendo assim uma característica relevante para a análise dos sujeitos. Como candidatos a integrantes do PEC-G, todos vieram ao Brasil com o intuito de fazer o curso de graduação em cursos das mais diversas áreas – os únicos cursos que têm mais de um candidato são Relações Internacionais (3), Farmácia (3) e Engenharia da Computação (2). Não há vinculação obrigatória entre a instituição à qual o aluno é direcionado para fazer o pré-PEC-

G e a universidade em que irá cursar a graduação. Portanto, em que pese fazerem seu curso preparatório para o Celpe-Bras na UFPA, as instituições em que irão cursar a graduação também são diversas: além da UFPA, Unesp, UnB, UFRJ, UFES, UNEMAT, IFCE, UFF, CEFET-RJ e UFG¹⁸.

A maior parte dos alunos vem de um contexto plurilíngue, em que utilizam mais de uma língua em sua terra natal. Para se ter uma ideia, em uma aula, ao serem questionados acerca do número de línguas que falavam rotineiramente em suas relações no dia a dia, todos os quinze alunos presentes mencionaram falar fluentemente mais de uma língua. Mais precisamente, cinco alunos informaram utilizar duas línguas; três alunos, três línguas; cinco alunos, quatro línguas; e dois alunos, cinco línguas. Dois alunos (Alunos 2 e 13) inclusive abordaram, em uma das perguntas do questionário, por que, no Brasil, “só se falava uma língua”, denotando surpresa (que depois se repetiria em uma aula sobre a formação da população brasileira ministrada por este pesquisador) por não encontrarem a mesma realidade aqui.

Entretanto, pelo que se observa, a experiência de vida em um ambiente de contato com pessoas com outras línguas maternas e culturas diferentes por parte dos sujeitos da pesquisa parece ocorrer em nível doméstico, apenas, dentro de seu país, e não se estende a relações com estrangeiros e seus diferentes substratos culturais, pois onze deles informaram que a viagem ao Brasil é sua primeira experiência internacional.

O choque inicial no contato com a(s) cultura(s) brasileira(s) é perceptível nos depoimentos de alguns, o que pode talvez ser justificado pelo fato de ser, para a maioria, uma primeira experiência em viagem ao exterior (para todos os africanos, a primeira vez em que saem de seu continente), pelo distanciamento entre as culturas ou pela posição de vulnerabilidade em que se encontram, não só por estarem em um país de que têm pouca ou nenhuma informação, mas também pelo fato de ainda estarem aprendendo a língua local.

No questionário, apenas seis alunos responderam ter tido algum contato prévio com a língua portuguesa. Os outros chegaram ao Brasil sem saber nada da língua. Dos que tiveram algum contato, a Aluna 6 informou ter feito um pequeno curso de português; o Aluno 7 relatou ter conhecido algumas palavras em português por ter amigas angolanas e também ter feito um curso pela internet; o Aluno 8 alegou ter utilizado um aplicativo de aprendizagem colaborativa para aprender algumas palavras; o Aluno 14 restringiu seu contato a ter escutado funcionários

¹⁸ No ano de 2019, a coordenadora solicitou a inscrição de alunos que iriam preencher vagas em Belém e foi atendida. Porém, esta foi a primeira vez que ocorre tal solicitação no curso, não podendo ser considerada a regra do programa.

da embaixada brasileira em seu país, mas que não entendia nada; e o Aluno 18 afirmou ter feito algumas buscas no site de vídeos Youtube e que chegou aqui sabendo se apresentar em português.

O único aluno que alegou ter algum conhecimento mais consistente sobre a língua portuguesa foi o Aluno 11. Ele afirmou ter pesquisado na Internet alguns alunos da universidade e ter mantido contato com eles, com o auxílio de um programa de tradução no início, mas que conseguia ligar para eles e ouvi-los antes mesmo de vir ao Brasil. Vale mencionar que ele, de fato, era um dos alunos mais proficientes.

Obviamente, todos os alunos relataram ter como objetivo principal estudar aqui no Brasil, o que confirma a observação inicial, por este pesquisador, de uma carga motivacional para o engajamento nas aulas de PLA bastante alta, especialmente no início do curso. Dois alunos ainda complementaram dizendo que teriam vindo ao Brasil para assegurar seu futuro (Aluno 11) e para realizar um sonho (Aluno 14). Essas informações levam ao descarte de uma eventual hipótese da demora na interação com a comunidade local em virtude de falta de motivação ou interesse em aprender a língua ou conviver em nossa sociedade.

Outro aspecto que deve ser apontado como relevante para a presente pesquisa é a concepção pelos alunos de que o programa em que estão inseridos não se resume a uma preparação para o exame de proficiência que farão ao fim, mas que também é necessário para a sua própria experiência de vida no país em que cursarão sua graduação, caso sejam aprovados. Esse aspecto será abordado de uma forma mais aprofundada no capítulo de análise de dados, quando questionados sobre a importância que dão à abordagem de cultura nas aulas.

Os alunos não tinham quase nenhuma informação sobre cultura brasileira, salvo alguns estereótipos (os brasileiros são gentis, gostam de festa e não gostam de trabalhar são alguns exemplos). O desconhecimento da língua portuguesa e das culturas brasileiras acaba por resultar em um agravamento do choque cultural vivenciado e em uma maior sensação de fragilidade e vulnerabilidade do estrangeiro face à comunidade em que está inserido.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram primeiramente organizados em dossiês, separados de acordo com os instrumentos de coleta, à medida que foram sendo aplicados. As respostas dos questionários dos estagiários e dos alunos foram transcritas e divididas de acordo com os itens respectivos, em busca de tendências e padrões relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Dessa

forma, pôde-se colocar em um único documento todas as informações de cada grupo de sujeitos da pesquisa, o qual serviu para subsidiar a elaboração e aplicação dos roteiros das entrevistas.

As entrevistas também foram todas transcritas para a composição do corpus de análise. As transcrições serviram de base para a composição de novo dossiê com as associações e contrastes com as respostas dos questionários. Dessa forma, foi-se restringindo e selecionando os trechos que envolviam, em relação aos alunos estrangeiros: sua adaptação à nova vida no Brasil, interação com os brasileiros, aspectos culturais considerados mais relevantes positiva ou negativamente e como percebiam, nas aulas, o ensino a respeito de cultura e interculturalidade.

Em relação aos professores estagiários, o foco de análise foi: suas maiores dificuldades nas aulas do curso pré-PEC-G; suas crenças a respeito do ensino de cultura em aulas de LE; e a narrativa de experiências envolvendo diferenças culturais e como agiram em face delas. Em ambos os casos, as informações referentes a esses tópicos foram devidamente categorizadas e agrupadas para a análise conjunta (GIL, 2017).

As observações sistemáticas de aulas dos professores estagiários remanescentes, no ano de 2018, bem como a dos novos estagiários, no ano de 2019, foram realizadas com foco na abordagem de cultura durante as aulas (se e como ocorria); nas atitudes dos docentes mediante as comparações entre as culturas, sempre parte das aulas por orientação dos planos de aula; e nas suas reações mediante eventuais contrastes e oposições entre culturas (culturas-alvo e as de origem dos alunos ou entre as culturas dos próprios alunos).

As entrevistas com a coordenadora do curso e com o presidente da AEE também foram gravadas e transcritas para posterior categorização e análise. Ambas foram baseadas em roteiro previamente elaborado e objetivaram dar ensejo a um maior detalhamento do contexto de ensino e aprendizagem. Seus dados, então, foram sendo agrupados de acordo com essas informações.

A análise das respostas da coordenadora esclareceu muitos aspectos sobre o funcionamento do curso, suas percepções acerca das limitações a ele inerentes, bem como da atuação dos professores estagiários, especialmente a respeito de sua preparação para lidar com o grau de heterogeneidade que constitui os grupos que compõem aquele público discente. Por outro lado, a entrevista do presidente da AEE versou sobre a visão dos estrangeiros acerca da chegada, adaptação, conflitos, dilemas que vivenciam nos primeiros momentos de engajamento no pré-PEC-G. Além disso, foram abordadas suas concepções acerca do programa em si e as consequências das diferenças culturais para a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos do curso.

Após esta análise, sempre com vistas à(s) resposta(s) à pergunta de pesquisa, procedeu-se à confecção do relatório do estudo de caso, que compõe parte significativa desta tese, abrangendo até a seção da análise e discussão dos dados. Por último, foi elaborado o plano de ação interventiva descrito no Capítulo 6.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção, utiliza-se, na presente pesquisa, os passos delineados por Gil (2017) para um plano de ação. Ainda que o autor apresente o plano como uma das fases para a realização de uma pesquisa-ação, sua utilização para nortear o trabalho de formação complementar junto aos professores estagiários justifica-se por se tratar de um encadeamento de atos visando à modificação da realidade apresentada pelas informações coletadas no caso estudado.

No próximo capítulo, são apresentadas a análise e discussão das informações levantadas, dando contornos mais definidos ao caso, enfatizando a verificação de lacunas a serem observadas e atendidas pela proposta interventiva delineada.

5 ANÁLISE DE DADOS

A elaboração de uma proposta de intervenção com o fito de contribuir para a melhor preparação dos professores estagiários do curso preparatório para o exame do Celpe-Bras no que concerne à abordagem de cultura, interculturalidade e o desenvolvimento da CCI de seus alunos requer o levantamento, análise e discussão de dados acerca de aspectos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem observado. Em capítulos anteriores, já foram apresentados dados sobre a formação do curso, o ambiente em que estão inseridos e um breve perfil deles e dos professores em formação atuantes no ano em estudo (2017).

Como foi descrito do capítulo sobre a metodologia, para fundamentar a observação crítica e reflexão acerca das informações sobre o caso estudado (seu contexto e os agentes envolvidos), foram utilizados instrumentos de coleta de dados distintos com os sujeitos da pesquisa: foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista com cada um dos alunos e com cada um dos professores estagiários; foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do curso e outra com o presidente da AEE; foram observadas dez aulas de dois dos docentes (Prof 2 e Prof 3), que ainda faziam parte do programa nos anos seguintes, e oito aulas de novas professoras do ano de 2019. Por último, pôde-se contar com as observações não sistemáticas deste pesquisador nos dois anos em que atuou com as turmas de pré-PEC-G.

Assim, com base nesses dados, pretende-se analisar, sob a luz do referencial teórico já exposto, a situação dos aprendizes, no que diz respeito às barreiras encontradas em virtude das condições de estudo e adaptação ofertadas desde que chegam e enquanto se engajam nas atividades de aprendizagem da língua portuguesa, bem como a forma de lidar com questões sobre cultura e interculturalidade pelos professores estagiários.

Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira apresenta os dados levantados sobre alunos, as questões culturais que observaram durante o período em que estão no Brasil e se elas influenciam (e de que modo) o seu processo de adaptação e aprendizagem de PLA. A segunda parte refere-se a informações acerca dos professores em formação, de modo a poder visualizar que sistemas de crenças trazem consigo (PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996), suas percepções e conceitos concernentes ao ensino de PLA em si, assim como à abordagem que adotam, e como direcionam suas aulas para a aprendizagem e formação do aprendiz como um interactante fluente e competente comunicativa e interculturalmente. Dessa forma, podem ser vislumbradas estratégias de direcionamento para a formação de novas crenças ou alterações das

que compõem os seus sistemas, reforçando as que estejam de acordo com práticas mais eficazes para o desenvolvimento da CCI do aprendiz e alterando as que com elas estejam em desacordo.

5.1 OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-PEC-G DO ANO DE 2017

A pesquisa abrange a coleta das informações de 19 alunos, que responderam, voluntariamente, a um questionário aberto (Apêndice A) e a uma entrevista semiestruturada (Apêndice E). Apenas a Aluna 12 não compareceu à entrevista marcada, porém foi mantida na pesquisa, conforme descrito no Capítulo 4.

A partir dos dados coletados, foi feito um levantamento de aspectos considerados importantes referentes às diferenças culturais e suas impressões a respeito das possíveis influências sobre o processo de adaptação e aprendizagem, no curto período em que se encontram em imersão no Brasil. Assim, no bojo da intervenção proposta, pode-se subsidiar uma atuação mais efetiva e mais convincente do professor formador junto aos estagiários, caso haja incongruência entre o que estes últimos pensam sobre a necessidade da abordagem desses temas em um curso de línguas no formato do pré-PEC-G. Vale lembrar que a mudança nas crenças de professores em formação requer a ocorrência de uma instabilidade em seu sistema de crenças, aliada à observação de uma alternativa plausível que substitua as já existentes ou se amolde a elas (BARCELOS, 2007). A existência de informações concretas fornecidas por ex-alunos do curso no repertório do material utilizado fortalece as argumentações sobre a importância de se lidar com o tema em aulas, ainda que suas experiências discentes e no curso de graduação não o tenham abrangido.

Além disso, a apresentação de dados exemplificativos das diferenças culturais ou do estranhamento dos alunos acerca de aspectos que podem ser considerados imperceptíveis pelos estagiários contribui para levá-los a uma atitude reflexiva sobre a possibilidade de emergência de dúvidas a respeito de comportamentos, hábitos, valores e crenças que, de tão enraizados em sua própria cultura, não conceberiam como passíveis de serem tidas como importantes para a vivência dos estrangeiros no Brasil.

Os dados levantados são apresentados e discutidos em pontos separados, de acordo com sua natureza, e estão divididos em: informações prévias sobre o país-alvo e sua cultura; os fatores de ordem cultural que mais impactaram os alunos em seus primeiros momentos no Brasil; a abordagem atual sobre cultura e interculturalidade nas aulas de PLA.

Cumprir observar que, como já mencionado no capítulo sobre a metodologia, as orientações quando da aplicação dos questionários e entrevistas foram expressas para que relatassem o máximo de informações possível e que não se importassem com a nacionalidade do pesquisador, para evitar o possível viés devido à tentativa de preservá-lo de eventual constrangimento por criticar aspectos culturais do Brasil.

A análise das respostas nos dois instrumentos de coleta de dados leva a crer que os alunos seguiram a solicitação de impessoalidade nos depoimentos, uma vez que mencionam, sem ressalvas, aspectos negativos de sua convivência no país e se referem aos brasileiros em terceira pessoa, como se o entrevistador não fizesse parte da coletividade sobre a qual estavam falando. Acredita-se que o fato de o questionário ter sido elaborado e aplicado em sua língua de instrução pode também ter facilitado para esta impressão de sinceridade nas respostas, além de prevenir respostas imprecisas ou vagas decorrentes de deficiências linguísticas dos alunos.

Outros dois fatores são considerados bastante relevantes e devem ser levados em consideração preliminarmente à discussão dos dados: este pesquisador era um dos professores da turma naquele ano, portanto as observações reflexivas acerca das ocorrências (muitas vezes compartilhadas com a colega doutoranda com quem dividia as aulas), dos comportamentos dos alunos e da vivência com os professores em formação, ainda que não registradas de forma sistemática, serviram de ponto de partida e de base para a interpretação dos dados a seguir apresentados. Estas observações, inclusive, estão intimamente ligadas às causas que levam ao próximo fator.

O segundo fator a ser considerado é a alta taxa de reprovação naquele ano, algo que pode ser tratado como excepcionalidade, já que, segundo dados fornecidos pela própria coordenação do curso, nos dois anos anteriores e no ano seguinte, a diferença entre alunos que cursaram/alunos reprovados foi bem superior: 2015 (12/0); 2016 (16/3); 2017 (19/8); 2018 (15/3)¹⁹. Esse aspecto é considerado pelo fato de que todos os alunos reprovados em 2016 e quase todos os alunos reprovados em 2017 (seis dos oito) demonstravam pouca interação com os colegas dentro e fora da sala de aula (com exceção de seus conterrâneos), bem como com a comunidade-alvo, o que resultou na já referida inquietação sobre a possível relação entre esse comportamento e o menor desenvolvimento de sua proficiência.

¹⁹ Nos anos anteriores, os resultados foram ainda melhores. No entanto, não são considerados neste estudo por serem turmas com bem menos alunos (de 5 a 8), o que traria para a discussão aspectos relacionados a este dimensionamento e às vantagens de se poder orientá-los de forma mais individualizada e com maior tempo de prática em sala de aula.

5.1.1 Informações prévias sobre o país e sua cultura

O levantamento das informações que os alunos tinham a respeito do país de destino e sua cultura antes de viajar com o intuito de aprender o seu idioma é relevante, uma vez que o professor, ao ensinar a língua e a cultura, lida com essas crenças e torna-se um ator importante no processo de sua ratificação ou transformação, caso condigam ou não com o observado pelo aprendiz no contexto de imersão.

O aprendiz de uma LE/L2 vivencia situações em que é evidenciado o contraste entre as culturas e o professor deve estar preparado para tornar esse choque cultural menos penoso naquela experiência, trabalhando desde o início com a ideia de relatividade e alteridade nas interações em que este vier a se engajar. No contexto de imersão, essa atuação do professor tende a ser ainda mais significativa, pois ela poderá contribuir de forma relevante no processo de adaptação do aluno e interferir na forma como ele se comportará e exercerá seu papel social na comunidade que o acolheu.

Primeiramente, o que se pode depreender dos depoimentos dos alunos investigados foi o fato de terem poucas informações sobre o Brasil antes de virem participar do programa. Quase todos os alunos alegaram possuir conhecimentos bem superficiais e baseados em estereótipos ou informações sobre a Cultura (DOURADO; POSHAR, 2010; KRAMSCH, 2013) do país. Apenas uma aluna (Aluna 19) afirmou não saber nada a respeito do Brasil quando veio.

Uma parte dos alunos (7; 36,84%) declarou expressamente ter pouquíssimo conhecimento sobre o país-alvo e sua cultura antes de chegar. Dentre eles, dois mencionaram a insegurança ou violência como sendo a única informação que tinham e outros dois alegaram saber, além do fato de ser um país perigoso, que os brasileiros eram amáveis e gostavam de festa.

Os outros alunos afirmaram saber um pouco mais, predominando uma ideia positiva, ora baseada em estereótipos (como a já mencionada fama de gostar de festa, de as pessoas serem amáveis e acessíveis, de ter mulheres bonitas), ora baseada em informações que buscaram ao saber da possibilidade de participar do programa (boas universidades, por exemplo).

No espectro negativo das informações dos alunos antes de conhecer o Brasil, situa-se, com destaque neste grupo também, o fator insegurança/violência, principalmente por terem tido contato prévio com ex-alunos do pré-PEC-G, que os informaram a esse respeito. Nas entrevistas, dois alunos mencionaram, dentre as diferenças que causaram maior surpresa (e impacto), a necessidade de esconder o celular ao utilizar o transporte coletivo na cidade por

causa do risco de assalto. Neste ponto, pode-se resgatar as informações sobre a situação socioeconômica da maioria dos alunos vinculados ao curso (este problema se estende ao PEC-G): há uma precariedade em sua situação financeira e eles vivem distante do centro da cidade e da universidade, geralmente em regiões periféricas e mais perigosas, o que agrava a sensação de perigo e o risco de violência no dia a dia. O presidente da AEE, ao se referir às condições dos alunos ao chegar, reforça esses dados:

*Tem a segurança que traumatiza e **MUITO... muito, muito, muito...** [...] Mas sim, tem isso também da pessoa não ter muita condição, acaba ficando num local muito vulnerável. Mesmo pegando um Curuçambá [linha de ônibus] vindo pra cá ou qualquer ônibus, você é... tá no alvo de um assalto. Eu não posso mais contar o número de vezes que eu fui assaltado, mesmo dentro de casa ((risos)). Então, essas coisas são normais que... **NORMAL** não... normal não, mas são coisas que a gente percebe... (Pres AEE)*

Por último, um aluno (Aluno 4) alegou achar que os brasileiros não gostavam de trabalhar:

*Sim... eu... antes de cheguei aqui, eu já tá pensando que... que brasileiros... é... De acordo com informações que eu tenho uma irmã aqui no Brasil e ele está no Rio de Janeiro e ele está aqui no Brasil por, eu acho que, cinco anos. Então ele já me falou que... que no Brasil é uma lugar que, é uma país que é... que são... que trabalho muito, que é muito sério pra o que eles fazem, **mas eu não pensar assim antes de chegar aqui no Brasil**. E agora eu já... eu já... acho/achei que brasileiros é muito sério... trabalho. (Aluno 4)*

Em outro momento, em depoimento informal (após a gravação da entrevista), o Aluno 2 reclamou com este pesquisador porque havia postado uma foto em uma rede social, em que estava abraçado a uma amiga. Ele informou que, imediatamente à postagem, recebeu uma ligação do pai obrigando-o a apagar a foto, pois todos em seu país natal pensariam que ele estava no Brasil apenas para “fazer festa”. Ao ser questionado se essa era a crença geral, ele foi taxativo: “Todos no meu país acham que no Brasil é só festa!”

Essas informações são relevantes para um planejamento sobre a abordagem de determinados aspectos necessários para a própria adaptação dos alunos nesse novo contexto em que se inserirão ao chegar para fazer parte do PEC-G. Ao saber das crenças, opiniões e conceitos prévios que os estrangeiros trazem consigo ao iniciar o curso, o professor tem melhores condições de procurar meios para lidar com estereótipos, preconceitos ou mesmo generalizações imprecisas desde o primeiro dia de aula, facilitando assim uma adaptação mais rápida e efetiva na nova cultura (e, quem sabe, uma eventual integração do estrangeiro à comunidade-alvo), bem como a atenuação de eventuais choques culturais por eles vivenciados.

Por outro lado, a esta pouca informação adiciona-se a constatação da necessidade de que o programa atue com vistas à preparação dos alunos antes da viagem, bem como de que o professor leve em consideração a possibilidade de lidar com aprendizes que não tenham qualquer conhecimento em relação à cultura local. Assim, ele se prepara tanto para a abordagem de aspectos considerados rotineiros e que possam parecer “invisíveis” para o nativo (como normas interacionais que regem cumprimentos, agradecimentos, despedidas) até conteúdos que carreguem um grau alto de complexidade (como assuntos que podem ser considerados tabus: religião, racismo, relações familiares).

É importante fazer a ressalva de que a origem dos alunos do pré-PEC-G varia ano a ano e, portanto, a probabilidade de os próximos serem provenientes de países diferentes, com outras informações e opiniões sobre o Brasil, é grande. Além disso, como afirmam Byram, Gribkova e Starkey (2002) e já referido no Capítulo 3, as culturas dos povos, assim como as identidades sociais das pessoas, são dinâmicas e a previsibilidade de traços culturais de interlocutores de origens diferentes é sempre falível. Consequentemente, esses dados coletados não se repetirão, não devendo ser antecipados de forma absoluta. No entanto, o mais importante é a conscientização e o exercício de alteridade que essas informações podem impor ao professor de anos posteriores, de modo a fazer-lhe perceber hábitos, comportamentos, opiniões, valores que muitas vezes lhe pareceriam invisíveis ou universais, devido à naturalidade com que trata os aspectos culturais e à dificuldade de percepção dessa visão de estranhamento que o estrangeiro desenvolve a partir da análise da cultura de seu país de origem e de suas experiências prévias.

Ademais, com a visão de que as diferenças podem surgir de aspectos não antecipáveis pelo docente nativo (na seção seguinte, algumas são mencionadas), cria-se um ambiente propício para a observação curiosa e reflexiva acerca de outras a serem reportadas por outros alunos, de outras origens e com outras experiências de vida. Dessa forma, o professor passa de uma conduta eminentemente reativa em sala de aula (percebe as diferenças quando elas emergem do contexto de ensino e, aí sim, age sobre elas) para uma conduta pró-ativa, investigativa do que podem ser inadequações no comportamento e desempenho dos alunos, atribuíveis a alguma diferença de visão de mundo, de normas de natureza pragmática, sociolinguística ou sociointeracional, ou mesmo de valores.

5.1.2 Os fatores de ordem cultural que mais impactaram os alunos em seus primeiros momentos no Brasil

Ao serem questionados sobre suas experiências, como estrangeiros, ao chegar ao Brasil (em Belém, mais especificamente) e os fatores que mais os impactaram nesses primeiros momentos, os alunos forneceram informações importantes para a preparação de conteúdos a serem abordados em sala de aula, bem como para o estudo sobre as abordagens por meio das quais os professores podem ministrá-los.

Deve-se salientar que esse primeiro momento é importante para a adaptação dos aprendizes ao novo ambiente no qual estarão inseridos pelos próximos meses e anos (caso passem no exame de proficiência). O professor deve atuar na relativização de conceitos prévios trazidos pelos aprendizes e na atenuação de divergências, que podem ter efeito inibidor nas interações com a comunidade falante da língua-alvo, e mesmo no processo de aprendizagem daquele idioma (NOBREGA, 2014).

Outrossim, a relevância do levantamento das circunstâncias que resultam em choque cultural para os alunos do pré-PEC-G, no contexto estudado, também é devida à necessidade de levar ao nível de consciência dos professores aspectos culturais que tendem a causar estranhamento em falantes provenientes de outros lugares e, conseqüentemente, portadores de outra(s) cultura(s). Rozenfeld e Viana, ao falarem da necessidade de alcançar o *desestranhamento* do aprendiz em relação à língua-alvo estudada, ressaltam que

[...] é importante que o professor reflita sobre tal fato e o considere no âmbito do estabelecimento dos procedimentos metodológicos, buscando aqueles que possam levar os alunos à reflexão crítica sobre suas crenças, à sensibilização em relação a diferenças na forma de pensar dos membros da cultura-alvo, ao **desestranhamento** do outro e à desconstrução de bloqueios e estereótipos. (ROZENFELD; VIANA, 2011, p. 287) (grifo dos autores)

Ao falar da cultura-alvo em sala de aula, é importante que o professor tenha em mente que ele lidará com alunos com arcabouço cultural distinto e essas diferenças podem, a depender da cultura de cada aluno, ser muito grandes. Então, o docente deve demonstrar sensibilidade para lidar com essas concepções, sempre minimizando a possibilidade de conflitos e instruindo-os a agir reflexivamente, fomentando a tolerância e o respeito à diversidade cultural (DOURADO; POSHAR, 2010; ZOGHBI, 2013).

O conhecimento pelo professor de fatos mais relevantes e impactantes nos alunos estrangeiros em seus primeiros momentos aqui podem, além de adiantar informações que, se

ignoradas, poderiam levar a surpresas em situações de sala de aula, ter o condão de levá-lo à reflexão sobre suas próprias crenças e hábitos culturais, num exercício de alteridade que certamente serve para uma formação mais qualificada com vistas a prepará-los para serem competentes interculturalmente.

No caso de professores em formação, com pouca ou nenhuma experiência prévia no ensino de LE/L2, a reflexão acerca das diferenças culturais e da relativização de valores, dependendo do histórico e conhecimento de mundo de cada falante, pode levá-los a antecipar possíveis estranhamentos e fundamentar atividades (como os exemplos presentes no Capítulo 3) visando o desenvolvimento da CCI dos alunos.

Em relação aos sujeitos entrevistados, quase todos classificaram sua experiência como estrangeiros no Brasil como positiva, em uma escala de quatro itens (muito positiva; positiva; negativa; muito negativa). Um aluno (Aluno 2) classificou como muito positiva, um aluno (Aluno 11) considerou a experiência positiva e negativa, apontando razões para os conceitos bons e ruins que justificaram a sua escolha, e uma aluna (Aluna 19) declarou ter tido uma primeira experiência negativa no Brasil.

O aluno que considerou a experiência muito positiva argumentou que as aulas têm sido muito proveitosas, elogiando os professores e a sua aprendizagem. Outro fator apontado foi a possibilidade de conviver com pessoas de culturas diferentes da sua, em sua primeira viagem para outro país:

*Minha experiência é muito positivo porque tenho a sorte de descobrir um outro tipo de aprendizagem. Recebi a cada dia nova palavra e também temos muitos(as) professores(as) quem têm vontade nos dar aula. Com esta viagem, eu aprendi a viver com outras pessoas de culturas diferentes, país diferentes e religiões diferentes. Eu sou o único senegalês mas todo é legal...*²⁰ (Aluno 2)

Na entrevista, esse aluno revelou ter tido algumas frustrações em interações com brasileiros devido a algumas diferenças culturais. Como exemplo, ele mencionou o fato de ter dito a brasileiros que, em seu país, a poligamia era normalmente praticada pelos homens e isso teria lhe rendido comentários bastante negativos (especialmente com mulheres), levando-o a afirmar que não falaria mais de sua cultura para as pessoas que conhecesse aqui. No entanto,

²⁰ As respostas ao questionário foram traduzidas pelo autor e transcritas nas citações (com os originais colocados em nota de rodapé). O aluno 2 foi o único que respondeu ao questionário em português, mesmo tendo sido instruído a escrevê-lo em sua língua materna. Optou-se por manter suas imprecisões ortográficas e incorreções de ordem gramatical para maior fidelidade.

foi enfático ao dizer que essas frustrações não o abalaram a ponto de mudar sua concepção a respeito de sua experiência no Brasil.

Os aprendizes que alegaram estar tendo uma experiência positiva como estrangeiros no Brasil mencionam alguns aspectos comuns, como a amabilidade dos brasileiros no acolhimento (7; 36,84%) e a possibilidade de conhecer uma nova cultura (3; 15,78%). Nas entrevistas, essa amabilidade é ratificada em diversos depoimentos. Do total de alunos entrevistados, 15 (78,94%) apontaram essa como uma das principais características dos brasileiros, como podem ilustrar os exemplos abaixo:

Aqui... as pessoas gostam muito de abraços. Então, eu gosto isso. No meu país, se você dá uma pessoa um abraço é que você conhece ele muito tempo. Senão/não é... aqui... aqui é muito... as pessoas são muito... ((risos)) aberto e amigável. [...] eu não tenho problema com a cultura brasileira. Eu acho que eles são muito legal. Porque quando eu chegar aqui, eles são muito amigável para mim. [...] eu gosto como as pessoas estão. Pra mim, é muito legal porque você não conhece alguma pessoa, mas ele pode falar com você como ele é seu amigo antigo. Eu não sei que é só em Belém, mas... pra mim isso é muito legal. (Aluno 8)

O contato é bem diferente... porque aqui... Bom, eu acho que os povos daqui são muito legal e... não sei a palavra... attirente... [acolhedoras] acolhedores. [...] Aqui, eu acho que não tem tudo isso aqui. Tem bastante gente aqui que quer te ajudar. Por exemplo, quando eu cheguei aqui, eu não sabia nada de português, mas tem as pessoas que me ajuda pra comprar as coisas no supermercado, que me ajuda pra conhecer a cidade, que me falou: “Ah, aqui você não deveria passar por aqui até este horas”, que tá me falando das coisas ruins e das coisa boa do país, o que eu deveria fazer... (Aluno 18)

Felizmente, gosto muito dos brasileiros... eles são as pessoas muito feliz... porque todo vezes quando eu me apresentar com... uma brasileira que estou estrangeiro aprendendo a língua de vocês, diretamente ele vai começar/ele vai se interessar por você, saber onde você mora, como você vive e também eles me perguntam muitas coisas sobre o meu país, a cultura, como a gente vive... (Aluno 7)

Cumpramos observar que, dos 15 alunos que mencionaram a amabilidade e receptividade como características dos brasileiros, 13 as mencionaram especificamente como diferenças em relação a sua cultura. Apenas dois (Alunos 2 e 7) disseram ser semelhante ao comportamento dos indivíduos de seu país natal. Essas características apontadas provavelmente guardam relação com o fato de que suas aulas ocorrem em ambiente universitário, mais propício a contatos casuais com alunos e professores. Além disso, há algumas atividades realizadas voluntariamente pelos estudantes de Letras em que os auxiliam em regime de tandem, segundo o qual também usufruem de momentos de prática na língua de instrução dos discentes do pré-PEC-G.

Com base nestes dados, esta acaba por ser uma faceta da cultura local que pode ser explorada positivamente na atuação do professor durante o pré-PEC-G. O incentivo à interação com membros da comunidade acadêmica certamente rende frutos à adaptação e prática linguística dos estrangeiros. O suporte relatado por eles ganha relevância porque boa parte de suas práticas sociais ocorrem na universidade: convivem no espaço da AEE, almoçam e jantam no Restaurante Universitário (RU), estudam na biblioteca e nas dependências do Instituto de Letras. Enfim, ao se permitirem ter contatos com os brasileiros, vistos como cordiais e solícitos (ou “amigáveis”, como eles dizem em tradução livre e literal), terão, no mínimo, oportunidades a mais de exposição a insumos linguísticos e culturais locais, o que, por si só, constitui uma das vantagens do contexto de imersão.

Outro aspecto que chamou a atenção devido à alta frequência com que foi mencionada (10 alunos; 52,63%), tanto nos questionários como nas entrevistas, foi a menção a um estranhamento inicial dos aprendizes à existência e, a seu ver, aparente normalidade com que o brasileiro trata as relações homoafetivas em sociedade. Alguns alunos alegaram nunca as terem visto (alguns só tinham ouvido falar que existiam) e, ao serem indagados sobre o que acontecia com os casais homossexuais em seu país, disseram, com veemência, não existir essa possibilidade; outros citaram até a possibilidade de violência ou punição estatal.

Vale salientar que, apesar de ter havido uma frequência considerável de menção espontânea a esse tema no questionário aplicado no ano anterior (2016), podendo ser um tópico a ser antecipado nas opiniões dos sujeitos do caso em estudo, não houve pergunta direta ou de esclarecimento sobre isso nem no questionário, nem na entrevista (Apêndices A e E), pois poderiam ser opiniões específicas daquele grupo, portanto um dado acidental e não generalizável. Entretanto, novamente observou-se uma frequência alta no questionário (5; 26,31%) e, na entrevista, (desta vez, metade deles), os alunos voltam a falar sobre a observação de relacionamentos homoafetivos no Brasil e manifestações afetivas entre estes casais como algo bastante negativo. Conclui-se, portanto, que, para eles, esse constitui um ponto sensível no seu diálogo com a nova cultura que passaram a vivenciar e que há margem para atuação do professor, especialmente nos primeiros momentos de adaptação.

A rejeição inicial a essas relações pode ser justificada pelo tratamento legal dado ao tema nos países de origem dos alunos. Segundo relatório da ONG Anistia Internacional, publicado em 2003, as relações entre pessoas do mesmo sexo são criminalizadas em Benim, Senegal e Gana. Apenas na República Democrática do Congo, não há previsão legal a respeito (AMNESTY INTERNATIONAL, 2003). Na Jamaica, há a previsão de crime para “atos de

intimidade sexual” entre homens (Seções 76, 77 e 79 da lei denominada *The Offences Against The Person Act*, publicada na Inglaterra em 1861 e ainda em vigor no país caribenho).

O choque ao se deparar com casais homoafetivos no ambiente universitário ou na rua pode ser notado nos depoimentos dos alunos abaixo, quando questionados a respeito das diferenças culturais entre os dois países:

*Tem... homossexual aqui. Lá não tem. **Primei/primeira vez que eu vi isto, eu estou... me senti mal. Eles são proibido... pra nossa cultura.** [...] Eu, pra mim... eu só... eu só ouvi... a gente fala que homossexual existe. Eu não vi. Primeira vez pra mim. Eu, eu, eu... vendo isto aqui no Brasil... aqui no Belém. Quando cheguei aqui, vi a gente estar beijando homem-homem... primeira vez pra mim. **Isso eu ficar triste com isso.*** (Aluno 9 – beninense)

Ah... homossexuais. Na Jamaica tem muito homofobia, então não é possível as pessoas ficar muito expressivo de... sentidos?** [sentimentos] **sentimentos... homem e homem, mulher e mulher não.** Hoje jamaicanos recebem... entenderem culturas... outros culturas, mas agora... é mesmo coisa de antes... liberação direitos... **Não podem fazer mesma coisa daqui (Aluna 15 – jamaicana)

*Eu acho que... os homossexuais... **porque no meu país não aceita isso... então eu não gosta de homossexual... como brasileiros...*** (Aluno 4 – ganês)

O presidente da AEE narra uma situação em que teve que intervir, mas que, mesmo assim, não obteve muito êxito, pois o impacto causado foi tão grande que o aluno estrangeiro decidiu não mais frequentar o RU:

*Então, essas são coisas que a gente percebe que são choque realmente. Outra coisa, outro exemplo que eu vou dar para vocês: tem um colega nosso que foi para o RU. Estava na fila do RU, não sei se alguém já contou isso para vocês, mas, tudo bem, estava na fila do RU. Aí, tem pessoas na fila, na frente dele, e estão tranquilos, rindo. Aí tem dois caras que estavam na frente dele, do nada os dois caras começaram a se beijar. Ai, ai, **o cara ficou, assim, traumatizado. Voltou para casa sem comer, nem foi mais para o RU. Assim, “Nossa o que está acontecendo? Nunca vi isso na minha vida. O que é isso? Dois caras se beijando?”** [...] Não queria mais fazer... nem foi mais almoçar. Voltou pra casa, falou. Aí lá “[nome do presidente da AEE], vem aqui. O que que tá acontecendo? Eu vi tal tal coisa. Eu nunca vi isso na minha vida!”.* **Tipo, TREMENDO... sério!** A gente... tive que sair com ele: “Olha, é assim. Vamos ver. Olha...” A gente até brinca com ele: “Olha ali, dois mulheres beijando. Olha ali” Aí ele: “NOSSA, que isso!”. Então, tem tudo isso que acontece. Então, a gente tentou conscientizar. A gente, assim... fez o papel de psiquiatra, psicólogo ao mesmo tempo pra poder ajudar ele da nossa forma. Eu não fui formado nisso, mas a gente tenta fazer. (Pres AEE)

Dos alunos que abordaram o tema da homoafetividade nas entrevistas, quando questionados se já notavam mudanças em suas opiniões, dois (Alunos 6 e 11) expressaram

terem superado o choque cultural e avaliavam esse tipo de relação de forma mais neutra, demonstrando adaptação a um contexto de diferenças:

*Sim, eu acho que... eu mudei porque **hoje por exemplo eu não tenho... dificuldade para me adaptar com homossexuais** porque quando eu cheguei aqui eu vi isso a primeira vez e fiquei muito chocada, **mas agora eu não tenho problema com isso** porque eles são muito amigável. E... eles não têm problema com heterossexual. Então não tem problema para mim. (Aluna 6)*

*Eu quero falar de homossexual... não sei se... não posso falar/posso dizer que é uma mudança porque lá... eu... nunca tinha visto esse... esse fato. Nunca tinha visto, mas quando eu cheguei aqui, pra mim não é... não era uma coisa... ruim... eh... tipo: “Eu não gosto das pessoas homossexual, essa coisas, não, não...” **Eu estava de boa... de boa quando encontro uma pessoa e... ela me fala que ela é/ela é uma homossexual ou bissexual. A gente conversa bem... como se... como se eu também sou homossexual.** (Aluno 11)*

Como já mencionado, o levantamento desses dados e a constatação da frequência com que foram mencionados espontaneamente podem servir de subsídios para uma abordagem mais direta sobre as consequências de comportamentos discriminatórios em relação à orientação sexual do outro, o que pode levar a conflitos com falantes nativos e mesmo à responsabilização civil e criminal dos estrangeiros, caso pensem em trazer e externar os conceitos de suas culturas para o Brasil.

Além disso, pode-se planejar formas de tocar nesse assunto de uma maneira que amenize o choque inicial, pois, neste aspecto, o contraste de culturas mobiliza crenças centrais do indivíduo relacionadas a valores e normas morais e religiosas que trazem consigo. Como conviverão em ambiente universitário, em que as demonstrações explícitas de afetividade (hétero ou homoafetivas) são muito comuns, as situações em que se sentirão surpreendidos (e constrangidos) por um tipo de comportamento que, para muitos deles, é inédito, tendem a ser numerosas nos primeiros meses. Daí se conclui pelas tantas menções espontâneas nos questionários, nas entrevistas e no dia a dia no contato com eles.

Outra característica bastante mencionada, que tem relação direta com suas vivências e interações no dia a dia, foi o racismo. Seis alunos (Alunos 5, 6, 8, 10, 11, 18, 19; 31,57%) afirmaram sentir terem sido vítimas de preconceito racial no Brasil. Vale ressaltar que todos os aprendizes participantes da pesquisa são negros. A menção às reações das pessoas diante deles em ônibus foi recorrente, como pode ser visto abaixo:

*Eles [os brasileiros] **acham que a pele negra é a pele do roubo, que todos os negros são ladrões ao ponto de ficarem alerta só ao passar ao lado de um***

*homem negro... quando estou em algum lugar e um branco age dessa maneira, eu fico estressado a ponto de querer reagir*²¹. (Aluno 11)

*Acho que... não gosto do pessoas que têm outra ideia sobre uma pessoa. Por exemplo **uma pessoa aqui/algumas pessoas aqui são preconceito**. Por exemplo, eu encontrei... hmm... uma pessoa no ônibus... **quando uma pessoa me vê, ela fica com medo pra mim... mas não faz nada pra ela. Ela pensar isto... ladrão. Uma pessoas/algumas pessoas aqui pensam negros people são ladrões, mas não é verdade. Então não gosto disso***. (Aluno 5)

*Também quando você pega um ônibus, **tem algumas vezes as pessoas que têm atitude de racismo**. Ele não quer sentar ao lado de você ou, se você sentar ao lado dele, ele vão... se... se afastar... isso também não gosto...* (Aluna 6)

A observância dos efeitos do racismo em uma sociedade em que o discurso generalizado é o da miscigenação das raças e de que não é racista pode não só suscitar uma reflexão ao professor em formação como mudar concepções e melhor enxergar a realidade dos próprios alunos. Estes já se veem em uma posição de fragilidade, por serem estrangeiros, não dominarem a língua e a cultura do país em que passaram a viver. Ao se depararem com esse preconceito, podem se sentir mais vulneráveis ainda e, com base nas experiências vividas (e sentidas na pele), serem levados a generalizações negativas sobre a cultura do Brasil e os brasileiros como um todo.

O aluno 11, em resposta ao questionário, narra um episódio em que foi vítima do racismo em um ônibus de Belém:

*Na última vez que eu peguei um ônibus, eu me sentei ao lado de um senhor que ficava toda hora mexendo na sua sacola. **A maneira com que ele protegia a sua sacola... se fosse um vidro, o teria quebrado**. Eu disse-lhe: você não é um homem? Porque você tem medo de negro? Quantas vezes você viu um negro assaltou um banco? Quantas vezes você viu um negro assaltou o ônibus? As pessoas brancas são os ladrões, eles robam tudo nossa riqueza. Não sou ladrão, pode ficar à vontade. A moça que estava atrás de nós começou a aplaudir com o seu marido. Esta foi a experiência negativa que eu tive*²². (Aluno 11)

²¹ *Ils pensent que la peau noir est la peau du vole, que tout les « negros » sont des voleurs jusqu'au point où ils font très attention même en passant à côté de l'homme noir. Quand je suis quelque part et un blanc agit de la sorte, ça m'enerve jusqu'au point où je réagit.*

²² *La dernière fois j'ai pris le bus, j'étais assis à côté du monsieur qui arrangeait tellement son sac. La façon dont il a gardé son sac, si c'était un verre, la verre allait se brisé. Je lui dit ceci : você não é um homem? Porque você tem medo de negro? Quantas vezes você viu um negro assaltou um banco? Quantas vezes você viu um negro assaltou o ônibus? As pessoas brancas são os ladrões, eles robam tudo nossa riqueza. Não sou ladrão, pode ficar à vontade. La dame qui était derrière à commencer á applaudir avec son mari. C'est l'expérience négative que j'ai eu ça.*

O presidente da AEE associa a percepção de preconceito pelos alunos ao isolamento que alguns deles se impõem, pois, com receio de constrangimentos e humilhação, eles preferem se afastar para não terem problemas:

Aí depois você vai ver que eles vão se fechar ENTRE ELES. Fora, já que eles não entendem muito a língua; já que pessoas já vão começar a rir da cara deles; já que pessoas já vão começar a esconder o celular quando eles aparecem; já que pessoas já vão começar a falar... a fazer como se eles não estão lá; já que pessoas vão começar a pegar outro caminho, então tudo isso, assim, acompanha o aluno. Para eles, se eles ficar no negócio dele, no canto dele...

Aí a gente já fica: “Olha, se é assim, é melhor tá... sozinho do que mal acompanhado”. Aí então fica no nosso... Então, essas questões de preconceito, sinceramente, ajuda MUITO pra que vocês percebem esse... essa retirada dos estudantes de um contexto geral da sociedade porque eles não querem problema... (Pres AEE)

O depoimento acima, de quem já passou pela mesma situação dos alunos e com eles convive de perto, tem força argumentativa muito grande no sentido de influenciar a adoção de atitudes em sala de aula ou mesmo no contexto universitário que privilegiem uma sensação de recepção e acolhimento positivos em sua chegada e nos primeiros meses de estadia no Brasil. Além disso, outros depoimentos, encontrados em pesquisas sobre programas de intercâmbio como o PEC-G no Brasil, mencionam o mal-estar e os efeitos negativos do preconceito étnico vivenciado por alunos negros no Brasil (AMARAL, 2013; BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018; GUSMÃO, 2011) e podem servir de ponto de partida para a reflexão dos estagiários sobre o contexto de ensino e de imersão dos aprendizes.

O que se percebe é que há uma tendência à não abordagem de assuntos considerados tabus nas salas ou a generalizações, como “o brasileiro é racista” ou “não existe racismo no Brasil porque somos um povo miscigenado”, que são falsas e que, por isso, quando observadas em sala de aula, muitas vezes pioram a sensação de desamparo dos estrangeiros.

Dois outros aspectos bastante lembrados pelos alunos merecem referência pela frequência com que foram citados: as roupas e a comida. Esses dois tópicos não constituem surpresa quando se discutem culturas de povos distintos; no entanto, dentre os dados levantados, algumas peculiaridades observadas podem vir a ser objeto de instrução dentro de aulas de PLA.

Primeiramente, em relação às roupas, foram 12 citações (63,15%). Um aluno (Aluno 3) mencionou o fato de que em seu país há roupa específica para festa e aqui se usa a mesma roupa do dia a dia para ir às aulas e à universidade; outro (Aluno 13) fez alusão aos tecidos diferentes utilizados aqui; outro (Aluno 9), apenas à diferença nas roupas. Dois aprendizes

(Alunos 5 e 7) observaram a informalidade nas roupas – isso se deve principalmente ao fato de que, em seus países, os alunos frequentam as universidades com roupas bem mais formais (há dias em que eles vão de terno e gravata para a aula).

Oito alunos (Alunos 1, 6, 7, 8, 12, 17, 18 e 19) referiram-se à utilização de roupas curtas pelas brasileiras. Todas as alunas africanas da amostra identificaram a maneira de se vestir pelas brasileiras como ofensiva ou desrespeitosa, por deixar à mostra partes do corpo que deveriam ser preservadas, segundo sua cultura. Os outros que mencionaram esse aspecto de forma negativa eram de Gana (Alunos 8 e 17) e de Benim (Aluno 17). A Profa 2 faz um registro sobre questão que surgiu quando falava no assunto com os alunos em sala:

eles falaram logo no início que eles acharam muito estranho a maneira das meninas se vestirem... e.. eles disseram que, usaram até uma palavra pesa/pesada, que é “nós não sabemos nos vestir, a gente acaba se vestindo como prostituta.” E eu fiquei meio... [...] Sim, falaram em sala. E eles falaram que foi algo mais difícil assim pra eles foi VER... a vestimenta das meninas, né, e não achar estranho. (Profa 2)

A valoração negativa sobre esse hábito das brasileiras deve também ser objeto de reflexão pelo professor de PLA, juntamente com seus alunos, pois as consequências dessas opiniões podem ser relevantes do ponto de vista social e mesmo acadêmico para esses últimos. Por um lado, deve ser considerado o próprio clima da cidade em que estão (equatorial, com uma temperatura média próxima dos 30° C); por outro, essas impressões podem dar margem a pré-julgamentos baseados nos costumes de seus países de origem, o que fatalmente levaria o aprendiz à formação de estereótipos e imprecisão em suas concepções a respeito das pessoas com quem acabam por interagir aqui.

O presidente da AEE, ao relatar o impacto que esses hábitos causam nos alunos com que tem contato do pré-PEC-G, corrobora os seus depoimentos:

*Vou dar um exemplo bem básico para vocês perceberem. Na verdade, não é uma coisa muito gritante, mas vocês podem perceber. Dois casos. Um exemplo, que um aluno que vem de um país muçulmano, você vai ver que a sociedade deles já tem uma série de regras, de normas, tal e tal. Aí a pessoa chega aqui, praticamente, as mulheres todas são cobertas, lá. **Aí chega aqui, vê as meninas meio nuas, aí já é um choque, um choque cultural, que impacta logo no início. É um choque...***

*Para a gente que não somos muçulmanos também depende. **Você vem de um país onde, mesmo para ir para a universidade ou para ir para a escola, é praticamente na beca, tudo bem vestido. Aí você chega na universidade, vê pessoas com chinelo e tal. Às vezes, também, é um choque...*** (Pres AEE)

Importante ressaltar que o corpo de professores estagiários, em 2017, era composto de apenas um homem (este fato se repetiu nos anos de 2018 e 2019) e vários alunos mencionaram em sala o estranhamento em ter aulas na universidade com professoras, sendo uma posição predominantemente masculina em seu país. A esta mudança, agrega-se a informação de que, no contexto do pré-PEC-G, elas são jovens, às vezes da mesma idade dos alunos estrangeiros. Esses dois aspectos podem criar uma barreira de desconfiança e certa resistência à atribuição de legitimidade daquele papel social à docente, especialmente nos primeiros momentos. O uso de roupas consideradas casuais e pertinentes para o contexto universitário segundo o código de vestimenta local pode agravar a sensação de desconforto dos alunos e ser interpretado como agressivo ou mesmo insinuante, de acordo com as suas culturas. A Profa 4 relaciona a essa percepção uma mudança de atitude sua:

Causou estranhamento porque também é uma coisa que eles falam na... na sala, assim. Eles falam sobre quando a gente vai falar sobre roupa, tem uma lição à parte do livro que fala sobre roupa. E aí eles falaram: “Ah, as meninas aqui, elas se vestem com um short muito curto pra vir pra universidade. Parece que tá na casa dela. Não é assim. Tem que vir... no meu país não funciona dessa forma e tudo...”. Mas aí, eu senti isso e eu vi: “Não, realmente é uma coisa também que avaliar melhor” e aí eu mudei. Porque foi uma coisa que me chocou, assim. E como eu não queria, não quero, assim, dar certa liberdade pra eles e também uma outra questão que aconteceu é que no final da aula, sempre vinha aluno “Ah, eu tô com dúvida” e aí ficava um tempão com dúvida no final da aula. E aí eu parei com isso. Foi... eles ficavam muito próximos de mim quando eu tava mais assim, sabe, com essas roupas. Que não eram roupas, digamos, VULGARES, mas eram roupas que, pra eles, chamavam atenção. E aí eles ficavam muito próximos de mim, assim.... Aí eu “Ah, não”. (Profa 4)

Não se trata de operar uma modificação radical em hábitos de vestimentas das professoras (e professores, obviamente) para se adequar às normas culturais dos alunos (e nem poderia ser, pois são culturas diversas – umas com costumes mais próximos dos nossos e outras mais distantes), mas da percepção de que, principalmente nos primeiros meses de aula, em que os alunos estão tendo seus primeiros contatos com a cultura-alvo e os contrastes têm uma dimensão maior, os docentes devem ser sensíveis à existência dessas diferenças e contribuir para que, a despeito delas, o aluno consiga se sentir o mais seguro possível dentro daquele contexto de aprendizagem. Após momentos de adaptação e a eventual abordagem dessas distinções, esclarecendo-as, pode-se voltar às regras locais e demonstrar a eles sua normalidade.

Um segundo aspecto muito lembrado pelos alunos e que certamente constitui assuntos de aulas em LE/L2 por se tratar, dependendo da abordagem do professor ou do material didático, de Cultura (KRAMSCH, 2013), foi a alimentação (especialmente quando se fala sobre

comidas e bebidas típicas). O que se observou de diferente e chamou a atenção do pesquisador foi a menção negativa ao “hábito brasileiro de comer feijão com arroz todo dia” (5 alunos se referiram a esse hábito negativamente). Essa generalização se explica provavelmente pelo fato de eles almoçarem e jantarem no RU todos os dias e, na composição do seu cardápio diário, sempre ter feijão com arroz. Dois alunos se referiram a outros pratos, mas não negativamente, e sim por serem muçulmanos e não poderem comer carne de porco.

Reforçando as informações prestadas pelos aprendizes do curso, quando questionado sobre os relatos dos estudantes estrangeiros a respeito das diferenças, o presidente da AEE também mencionou a insegurança (reforçando aí a relação com as condições socioeconômicas dos alunos apresentadas no Capítulo 1).

Os dados levantados sobre os aprendizes da turma do pré-PEC-G ratificam a necessidade de se levar em consideração o seu arcabouço cultural no planejamento das aulas, de modo a suavizar os choques culturais que naturalmente emergem das situações de interação por que passam, especialmente nos primeiros momentos de imersão na sociedade brasileira.

Ciente de possíveis diferenças culturais e o grau de estranhamento que algumas delas provocam nos seus alunos, o professor passa a ter meios de melhor antever a abordagem que utilizará para tratar determinados assuntos, bem como o momento em que esses tópicos deverão ser trazidos para reflexão (ou mesmo debate) em sala de aula. Como exemplo, no segundo episódio descrito no capítulo anterior, em que este autor apresentou um vídeo e uma discussão sobre Direitos Humanos para a classe, ele pôde prever os questionamentos e, por vezes, o acirramento nas argumentações dos discentes em um dos seus pontos mais sensíveis (mesmo para brasileiros!): a liberdade de orientação sexual.

Como o questionário já havia sido aplicado e o professor já havia percebido, nas respostas de boa parte da turma, certo inconformismo e até oposição à aceitação normativa e social de relações homoafetivas no Brasil, ele pôde preparar as discussões de modo a enfatizar a necessidade de relativização das concepções trazidas de sua vivência prévia no país de origem para que se adaptem à realidade do Brasil. Assim, poderiam desenvolver suas atividades na vida civil com tolerância e respeito, pacificamente e segundo as normas locais, possibilitando uma adaptação a nossa cultura da forma menos traumática possível.

Ao mesmo tempo, foi possível esclarecer algumas imprecisões devidas a possíveis generalizações dos alunos decorrentes da mera observação de fatos do dia a dia deles: que a aceitação de determinado comportamento não implica sua automática concordância com ele; que essa aceitação não é generalizada e que há, no Brasil, muita rejeição às orientações sexuais

ditas não convencionais; e que eles deveriam sempre refletir sobre as diferenças que notavam a cada nova experiência ou interação, de modo a tentar reagir da forma mais respeitosa, democrática e pacífica, evitando o preconceito e a injustiça em suas relações sociais.

Dentro do contexto do curso de PLA, é importante que se tenha ciência das principais referências dos alunos para que o próprio professor exercite a alteridade, reflita criticamente sobre a sua cultura e a do outro, e consiga mediar essa relação do aprendiz com os hábitos, costumes, valores e normas do ambiente em que está imerso, especialmente no que eles lhe pareçam estranhos. Ressalte-se aqui que não se fala em apagamento da identidade de nenhum dos atores envolvidos, seja professor ou aluno, e sim agregar criticidade aos hábitos conversacionais, bem como à adaptação de conceitos visando à eficiência comunicativa e interacional, seja no ambiente de sala de aula, seja fora dela (MENDES, 2010).

Além disso, essas informações devem ajudar o professor a subsidiar a elaboração de planos de aula: no tempo a ser utilizado em determinadas explicações, na abordagem e nos exemplos a serem usados, preferencialmente conectados à realidade do falante ou a situações de natureza comunicativa, em virtude do perfil do exame que farão no final do curso, e na escolha do material adequado para ministrar os conteúdos linguísticos requeridos no programa do curso. Com esse tipo de abordagem, se aplicada desde o início, contribui-se para a mudança de um enfoque etnocentrista para uma orientação mais etnorelativista pelos aprendizes (BENNET, 1986), concorrendo para viabilizar uma interpretação mais sensível das diferenças e melhor adaptação às culturas das comunidades de que passam a fazer parte, proporcionando, assim, uma diminuição das barreiras socioculturais e um melhor usufruto da exposição aos insumos linguísticos e culturais no contexto de imersão.

Por outro lado, é importante analisar também as crenças e percepções dos professores em formação em relação ao desenvolvimento dessa competência intercultural nos alunos. Suas ideias a respeito de cultura em ensino de LE e como lidam com a necessidade de abordarem assuntos de natureza intercultural (e como o fazem na prática) são aspectos fundamentais para que se possa aperfeiçoar a prática formativa docente (ANDRÉ; HOBOLD, 2009).

5.1.3 A abordagem atual sobre cultura e interculturalidade nas aulas de PLA

Um dos itens perguntados na entrevista foi como os alunos viam a abordagem de aspectos da cultura brasileira dentro das aulas do curso e se achavam que as apresentações e discussões levadas pelos professores para as aulas eram suficientes segundo seus objetivos e

expectativas. Com o fito de propor intervenções e estratégias para o ensino de cultura e o desenvolvimento da CCI deles, deve-se tentar levantar o máximo de dados sobre suas crenças a respeito da importância e o interesse em conteúdos dessa ordem.

Inicialmente foi aventada a hipótese de que, como se trata de um curso preparatório para um exame de proficiência, poderia ser de opinião dos alunos a ideia de que os conteúdos de ordem cultural fossem relegados por eles a um segundo plano, em detrimento de mais aulas específicas versando sobre assuntos de natureza linguística e simulados sobre a prova. Ainda que o exame tenha uma natureza sociocomunicativa (e não se sabe de antemão se os estudantes têm essa informação) (BRASIL, 2013b), pode vigor em sua mente a necessidade de uma abordagem mais estruturalista – o próprio material didático reforçaria esta noção (LIMA; ISHIHARA; BERGWEILER, 2013; LIMA *et al.*, 2008; 2013). Nesse caso, dever-se-ia idealizar formas de expor a eles a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural para que possam ser efetivos em suas interações em outra língua.

Os dados coletados, no entanto, levam a crer que todos (exceto a Aluna 12, que não participou da entrevista) percebem essa importância e confirmam a percepção do próprio autor desta pesquisa em sua experiência docente com eles, pois sempre se portavam bem atentos e perguntavam bastante quando se falava em cultura nas aulas. Todos os alunos responderam positivamente quando perguntados se pensavam ser adequada a abordagem de aspectos culturais em sala de aula, com comentários que ratificavam essa opinião de forma bem clara:

Acho que os aspectos culturais que a gente está vendo nas aulas... as artistas, os artistas, os hábitos, as festas. Eu acho que cada aula/ a cada aula tem que ter pelo menos um aspecto cultural do Brasil para a gente aproveita... a gente descobre (Aluno 13)

*Eu acho que isso ajuda muito pra aprender a língua. Tem algo que tá ajudando a gente bastante... de viver num país. Você está aprendendo uma língua... você está no país com a língua mesmo. Você... todo dia você pratica a língua. Na qualquer coisa que você vai querer fazer, você vai usar a língua. Isso ajuda bastante. Eu... isso me ajudou bastante. **Comprar, pegar o ônibus, perguntar uma informação, conversar com as pessoas...*** (Aluno 14)

Os alunos, vivendo em um contexto de imersão, percebem a necessidade de se discutir aspectos não só da Cultura do Brasil, mas dos hábitos, costumes, comportamentos dos falantes nativos. Uma observação importante a respeito desses dados é que essa indagação foi realizada depois de cinco a seis meses do início das aulas. Portanto, não se pode dizer que, num primeiro momento, os alunos encaravam os conteúdos não estruturais nas aulas de língua com toda essa motivação e expectativa. Eles podem ter mudado suas crenças acerca do ensino de LE por já

terem percebido a necessidade desse tipo de informação e conhecimento que observavam em seu dia a dia; por influência dos professores, que já teriam falado sobre os benefícios de se aprender a cultura (ainda que alguns tenham-na abordado apenas no sentido de Cultura ou apenas reativamente a perguntas dos alunos); ou por já terem tido acesso e explicações sobre a natureza e formato do Celpe-Bras.

Na outra parte da pergunta sobre a abordagem de cultura em sala de aula, perguntou-se a eles se estavam satisfeitos com o conteúdo de cultura que era ministrado nas aulas, se achavam que era insuficiente ou se era demasiado (nenhum deles optou por esta última): quase metade (8; 42,10%) respondeu positivamente, ou seja, que consideravam satisfatória a abordagem pelos professores. No entanto, ao se isolar as respostas dos alunos que apresentavam, à época da entrevista, um nível de proficiência e aproveitamento nos simulados e nas tarefas de sala muito baixo, observou-se um certo padrão de resposta que pode direcionar a um raciocínio que contribui para a associação entre o conhecimento sobre a cultura local e o desenvolvimento da consciência e da competência interculturais, o seu comportamento nas relações interpessoais e junto à comunidade-alvo, e a aprendizagem da língua-alvo no contexto de imersão.

No momento da entrevista, em um período que consistia no início da reta final de preparação para o Celpe-Bras, oito alunos (Alunos 4, 5, 7, 9, 10, 12, 16 e 19) eram tidos como preocupantes pelo corpo docente e coordenação e havia, em relação a eles, uma atenção especial no sentido de tentar melhorar, nesses últimos meses, seu desempenho nas habilidades comunicativas e na interpretação dos comandos das tarefas do exame. Tanto nas aulas como nos simulados, suas produções linguísticas eram insuficientes para atingir o nível intermediário exigido pelo PEC-G e as opiniões eram de que eles deveriam redobrar seus esforços e ter um atendimento mais próximo e individualizado para tentar fazer com que obtivessem sucesso no exame.

No Quadro 2 abaixo, pode-se notar as diferentes opiniões entre eles, prevalecendo uma opinião de necessidade de maior abordagem de cultura nas aulas. É importante complementar que, dos oito alunos apontados, apenas um obteve a certificação no exame, o que, de certa forma, contribui para validar a percepção de pouca proficiência partilhada pelos professores naquele momento.

Quadro 2 – Alunos considerados com nível de proficiência muito baixo e sua opinião sobre a abordagem de cultura nas aulas do pré-PEC-G

Alunos	Opinião sobre a abordagem de cultura em sala de aula	Resultado obtido no Celpe-Bras
Aluno 4	Satisfeito (sotaques e vocabulário)	Não obteve certificação
Aluno 5	Insuficiente	Não obteve certificação
Aluno 7	Insuficiente	Não obteve certificação
Aluno 9	Satisfeito	Não obteve certificação
Aluno 10	“Normal”	Aprovado
Aluno 16	Insuficiente	Não obteve certificação
Aluna 19	Insuficiente	Não obteve certificação

Fonte: Dados coletados na entrevista

Nota: A Aluna 15 também não obteve certificação, mas não estava no grupo dos alunos preocupantes, pois apresentava bom desempenho nas aulas. Após a prova, em depoimento pessoal, justificou sua reprovação por não ter passado a limpo uma questão, deixando-a em branco. A Aluna 12 não respondeu à entrevista.

Como se pode ver, dos oito alunos considerados preocupantes na reta final da preparação para o Celpe-Bras e responderam à entrevista, apenas dois (Alunos 4 e 9) declararam ser adequada a quantidade de cultura que era abordada nas aulas de português, sendo que o Aluno 4, em sua justificativa, se referiu às menções sobre sotaques e vocabulário na aula, suscitando dúvidas sobre uma perfeita compreensão da dimensão de cultura por ele.

*Eu acho que é bom. É muito também porque brasileiros têm é... **muitas cidade que têm diferentes sotaque. Por exemplo, Belém tem diferente maneira que falar o português.** Você vai achar que, quando Belém... pessoas de Belém falou, você vai não escutar algumas coisas, como São... por exemplo, São Paulo, pessoas de São Paulo fala... você vai escutar “ssss”. Aqui... “chi” é uma diferente maneira aqui. Porque no meu país quando você fala com a língua, por exemplo, Twi, você vai encontrar, você vai entender o mesmo sotaque.*

*Assim... aulas do PEC-G é muito bom porque... de acordo com a gramática, eles ensinam bem como você vai usar os bom gramáticas porque a língua de português é muito difícil, é muito ... pode falar que é complicado porque tem muitas maneira ou muitas... é.... **todo dia você vai encontrar diferente palavra***

que é... que é interessante. Também tem... você tem que conjugar os palavras também que é relacionamento da cultura... (Aluno 4)

Um aluno (Aluno 10, que foi aprovado) definiu como “normal” quando perguntado a respeito e, apesar de instigado a explicar sua posição com reformulações da pergunta, não conseguiu expressar uma justificativa para a resposta (não ficou claro se não tinha em mente uma opinião formada sobre o assunto, se enfrentou uma barreira linguística na compreensão da pergunta ou para se manifestar, ou se não estava querendo expor o curso com o que poderia ser entendido como uma crítica). A Aluna 12 não participou da entrevista, por isso não compõe o Quadro 2.

Os outros alunos disseram ser favoráveis a mais oportunidades de se aprender sobre a cultura brasileira nas aulas, como atestam os depoimentos abaixo:

Dentro da aula do PEC-G, eu aprendi muito sobre o Brasil, sobre a cultura brasileira. Eu acho que... sobre tudo que eles ensinar a gente é bom... muito, mas é melhor de... aumentar também outro coisas sobre a cultura brasileira para saber... porque como a gente estamos vivendo aqui, temos direito de saber tudo sobre Brasil, sobre Estado Pará, Belém para se acostumar a viver bem com os brasileiros (Aluno 7)

A cultura no Brasil... eu acho que as aula, nós fizemos só teoricamente, mas quando a gente sair muito, encontrar pessoas... é... vai no festas, diferente lugares... eu acho que eles vão provar nossas... relações com os brasileiros... mas apresentação no... é... culturas do Brasil no aula, eu acho que é muito melhor... eu acho que é muito melhor. [Perguntado se deveria haver mais cultura nas aulas] Sim... sim... porque nós... nós queremos saber... nós queremos saber mais sobre a cultura no Brasil, mas Celpe-Bras... eu acho que Celpe-Bras é só no cultura do Brasil. Acho que sim. (Aluno 16)

Fala pouco [de cultura] porque eu vou ficar aqui sete anos... então eu preciso saber muita coisa about/sobre Brasil. Então, eu quero minha professora falar sobre... cultura do Brasil... é... mais... aula, sim. (Aluno 5)

Não fala muito de cultura brasileira. Mas tem um outro aula também agora que fala de cultura, aula que eu participo. [...] Aqui no ILC, com outro professora. [nas aulas de PEC-G, da língua, você acha que deveria ter mais ou você acha que tá bom ou você acha que não...?] Normalmente, eu acho que deveria..., mas o... contenu? [conteúdo] o conteúdo do tempo que nós temos. A professora dá essencial para fazermos nosso prova de Celpe. Então não tem muitas tempo pra fazer isso. (Aluna 19)

A interpretação desses relatos deve ser realizada com certa cautela. Ainda que possam ser considerados indícios de uma relação idealizada pelos alunos entre a pouca compreensão de aspectos culturais locais e a pouca ênfase nesses assuntos em tópicos abordados em sala de aula, são dados que necessitam de confirmação por retratarem percepções que podem ser refutadas pelos próprios depoimentos dos colegas (a maioria). No entanto, a coincidência de opiniões

negativas provenientes daqueles com aproveitamento muito aquém do que se esperava para o momento e que, por fim, acabaram não obtendo sua certificação ao fim do curso, no mínimo acende um sinal de alerta para a possibilidade de convalidação dessa percepção.

Uma forma de validar as impressões de que há uma possível lacuna, percebida por alunos em relação à abordagem de cultura em sala de aula, seria o levantamento de dados por meio de observações de aulas ministradas pelos professores estagiários entrevistados durante aquele período (2017). No entanto, como explicado no Capítulo 4, àquele momento, alguns inconvenientes foram levados em consideração: a possível interpretação daqueles sujeitos de que a presença do pesquisador, que era também um colega no curso, como observador, fosse um pouco invasiva e os inibisse nas reuniões pedagógicas e a indisponibilidade de tempo do pesquisador, em virtude da natureza do curso de Doutorado (Doutorado Interinstitucional, em que ministrava disciplinas na universidade de origem – UEPA) e do fato de já ministrar aulas no pré-PEC-G uma vez por semana.

Como explicado no Capítulo 4, foram realizadas observações sistemáticas nos dois anos seguintes (2018 e 2019), em que o pesquisador não teve atuação docente no curso. Devido à rotatividade dos estagiários, duas professoras já haviam se desligado do programa, recaiando as observações sobre aulas ministradas apenas pelos Profs 2 e 3 em 2018 e três professoras que viviam sua primeira experiência docente (em 2019). Com base nas aulas desses professores, pôde-se confirmar o que foi notado nas observações assistemáticas das falas em outros momentos do curso (reuniões pedagógicas e conversas informais com eles): a quase inexistência de abordagem de elementos relacionados a cultura e interculturalidade.

Esses dados voltam a ser discutidos nas próximas seções, juntamente com as entrevistas realizadas com os estagiários e a coordenadora do curso. Vale adiantar que, dos sujeitos da pesquisa, apenas uma docente (Prof 4, a mais experiente) discute a abordagem de cultura como sendo algo inerente ao ensino de LE e que a própria coordenadora do curso confirma a falta de preparação dos estagiários para lidar com o ensino de aspectos culturais nas aulas do pré-PEC-G. Essas informações levam a uma direção condizente com a necessidade apontada pelos alunos que apresentavam um comportamento mais fechado em relação à exposição aos insumos linguísticos e culturais que provê o ambiente de imersão.

Por último, não se pode descartar a possibilidade de que os estudantes estrangeiros cheguem no Brasil com a perspectiva de um ensino mais estruturalista e, devido à percepção de suas dificuldades de adaptação e pouco progresso na aquisição do novo idioma, atestado não só pelos resultados obtidos em atividades e simulados, como também na falta de eventos de

interação junto à comunidade-alvo, passem a julgar relevantes e parte necessária das aulas a abordagem de aspectos culturais, tendo sido operada uma mudança em suas crenças. Uma investigação mais aprofundada direcionada à cultura educacional desses alunos certamente traria à luz dados mais esclarecedores a esse respeito.

5.2 OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO, SUAS PERCEPÇÕES, CRENÇAS E ATITUDES ACERCA DO ENSINO DE CULTURA E INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE PLA

Após o levantamento de informações sobre o alunado da turma do pré-PEC-G de 2017, passa-se à análise dos dados fornecidos pelos professores em formação participantes da pesquisa, de modo a avaliar como lidam com os aspectos culturais nas aulas, tendo em vista a hipótese levantada de que o desenvolvimento da CCI desses alunos traria uma possibilidade maior de convívio com a comunidade local e, conseqüentemente, aumentaria as chances de uma maior exposição voluntária e motivada a insumos linguísticos e culturais, o que, por sua vez, acarretaria probabilidade maior de aprendizagem rápida do idioma-alvo.

Como se pode ver, não se trata de avaliar seus conhecimentos sobre a estrutura da língua portuguesa em si. Os dados coletados visam à percepção da sua capacidade de lidar com aspectos culturais no curso de línguas, de modo a habilitá-los a atuar como mediadores entre as culturas em jogo naquele ambiente de sala de aula, como representantes da cultura-alvo (assim são visualizados pelos alunos) e como fonte de informação sobre ela, de modo que proporcionem um contexto mais adequado para uma melhor adaptação e conseqüente experiência de aprendizagem nos meses de aula em que os estudantes estrangeiros estão e estarão imersos durante os anos de sua graduação no Brasil.

Com base nas análises dos dados referentes às concepções dos alunos e da coordenadora, às crenças e atitudes dos professores estagiários, pode-se fazer um contraste e observar se há lacunas nessa preparação dos primeiros dentro do pré-PEC-G, que têm influência não só sobre um convívio menos problemático e mais harmonioso em um país tão diferente para eles e diante de tantos desafios, mas também no próprio processo de aprendizagem da língua em imersão, uma vez que eles têm um prazo exíguo para, muitas vezes saindo de um patamar de desconhecimento total da língua, atingir um nível intermediário de proficiência no Celpe-Bras. Além disso, o ensino da língua apartado do ensino de cultura é incompleto e leva o aprendiz a riscos de, a despeito de dominar sua estrutura, não conseguir se desincumbir de

tarefas comunicativas rotineiras, gerando insatisfação e sensação de fracasso e desconhecimento da língua-alvo.

Mediante essa constatação, criam-se condições para propor formas de intervenção na formação desses professores para que possam melhor desenvolver suas práticas nas aulas de PLA no que diz respeito ao desenvolvimento da CCI dos alunos em questão, proporcionando meios para que desempenhem seus atos na vida acadêmica e civil de uma forma mais exitosa, percebendo sutilezas características dos rituais de interação na nova cultura, suas normas pragmáticas, sociolinguísticas e socioculturais, e observando-as quando usar o idioma aprendido.

Outro aspecto importante é o de que o desenvolvimento da CCI dos alunos levaria à possibilidade de diminuição das consequências negativas do choque cultural percebido e da sensação de vulnerabilidade em relação à comunidade de falantes nativos, esta última resultante da percepção de insuficiência de conhecimentos linguísticos e socioculturais em suas interações, especialmente nos primeiros meses de curso. Com isso, pretende-se contribuir para um início de atividades que forneça a esses alunos condições para que, de fato, usufruam dos benefícios que o contexto de imersão pode oferecer, interagindo mais com usuários da língua portuguesa, observando as diferenças culturais de forma crítica para que a aprendizagem ocorra de forma mais rápida e eficaz e colaborando para uma convivência pacífica e harmônica dentro da comunidade-alvo.

A análise das crenças dos professores estagiários, bem como suas atuações em sala de aula, visam também à constatação sobre se eles têm ciência desse papel do professor de LE/L2 e se sua formação os habilita a agir como mediadores entre essas culturas ou se há a necessidade de complementação que enseje uma intervenção, justificando a aplicação da presente proposta, uma vez que, segundo Byram (1997, p. 41), os alunos estrangeiros “devem ter consciência da necessidade de comparar, contrastar e estabelecer relações entre conceitos de sua própria e da nova língua, incluindo os problemas relacionados à disfunção e conflitos”²³.

Conforme explicado no Capítulo 4, o número de professores vinculados ao pré-PEC-G em 2017 era de oito. Participaram da presente pesquisa quatro (Prof 1, Prof 2, Prof 3 e Prof 4), todos estudantes do curso de Licenciatura em Letras – dois em francês, uma em inglês, uma em espanhol – e seu tempo de prática de ensino de PLA varia de 3 meses a 2 anos. Foi também considerada, pela relevância dos depoimentos e de sua participação na confecção dos materiais

²³ *They should also be aware of the need to compare, contrast and establish relationships between concepts in their own and the foreign language, including the problems of dysfunction and conflict.*

didáticos do curso, uma quinta professora como “informante” (Prof Info). Esta, apesar de manter um vínculo como estagiária, difere em seu perfil, pois cursa sua segunda graduação em curso de Licenciatura, é aluna do Programa do Mestrado e seu tema de pesquisa é ensino e aprendizagem de PLA.

O questionário respondido pelos professores é composto de algumas informações de perfil e itens (seis fechados e dois abertos) sobre a abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLA do programa e sobre sua formação (Apêndice B). Os itens fechados foram desenhados com quatro ou cinco alternativas, segundo uma escala gradual, e versavam sobre a importância que atribuem a essa abordagem; à frequência e proporção com que a fazem em relação ao conteúdo a ser ministrado; ao (des)conhecimento do professor sobre as culturas de outros povos lusófonos; à abordagem de assuntos de natureza cultural e intercultural em seu curso de formação.

Posteriormente foi aplicada uma entrevista semiestruturada de cerca de 30 minutos (Apêndice D), visando o esclarecimento e aprofundamento de informações prestadas no questionário, bem como o levantamento de informações sobre: se têm pretensão de continuar trabalhando com PLA; se acham que é importante/necessária a abordagem de questões de natureza cultural em um curso que visa à preparação de candidatos à aprovação em uma prova de proficiência; como acham que a cultura pode ser abordada nas aulas; como se preparam para essas abordagens; se, em seu curso de graduação ou no pré-PEC-G, têm alguma formação a respeito de uma abordagem intercultural de ensino de LE que subsidie sua atuação em sala; se lembram de exemplos de questões que acharam difícil/não conseguiram explicar sobre cultura nas aulas; quais são os maiores desafios no ensino de PLA.

Essas informações são complementadas com os dados coletados por meio das observações realizadas nos anos seguintes e das entrevistas conduzidas com a coordenadora do curso e com o presidente da AEE. Dessa forma, pode-se contrastá-las, atestar sua confiabilidade e analisá-las de maneira mais segura, validando os resultados da pesquisa e sua utilidade para nortear a confecção de uma proposta interventiva mais condizente com a realidade retratada.

5.2.1 Importância do pré-PEC-G para a formação de professores de PLA

Dentre as informações de perfil coletadas junto aos futuros professores, merecem nota as respostas quando questionados sobre seu interesse em continuar trabalhando com PLA, apesar dos quatro estarem cursando Licenciatura em LEs distintas. É importante lembrar que

não há na região cursos de formação ou pós-graduação e nem mesmo disciplinas específicas sobre o ensino e aprendizagem de PLA no Estado.

A importância de se averiguar a disposição dos alunos em se engajar no ensino de PLA profissionalmente depois da graduação pode, então, fornecer uma amostra do potencial do projeto em formar professores que ajam como representantes da nossa língua e culturas em contextos diversos de ensino e aprendizagem de português dentro e fora do Brasil. Esse fator reforça a necessidade de se investigar as particularidades do contexto estudado, com a intenção de identificar aspectos que possam ser melhorados e práticas positivas a serem perpetuadas, de modo a contribuir para a melhor formação dos docentes do pré-PEC-G.

Dentre os sujeitos da pesquisa, apenas a Prof 2 alegou não ter pretensão de ensinar PLA após a conclusão de sua participação no programa, mesmo afirmando ser uma experiência “bastante gratificante e prazerosa”. No entanto, no ano seguinte à coleta de dados, após a observação de uma de suas aulas, ela informou a este pesquisador ter mudado de planos e ter interesse em continuar na área. A Prof Info, como já mencionado, decidiu fazer o curso de Licenciatura em língua portuguesa para complementar sua formação em ensino de PLA, dada a sua motivação em continuar a trabalhar com o ensino de português para estrangeiros.

Conclui-se, portanto, que o curso pré-PEC-G caracteriza-se como uma das poucas oportunidades de instrução de atores docentes na área. Uma melhor formação de seus participantes, apesar de serem em pequeno número, resulta em melhores perspectivas no acolhimento, adaptação e preparação dos alunos estrangeiros que são direcionados a essa região para estudar e morar e que, para isso, precisam dominar a língua portuguesa e utilizá-la satisfatoriamente nas mais diversas situações do dia a dia. Adicionalmente, tornam-se mais capacitados para atuar em outros espaços, utilizando práticas distintas do tradicional ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas e muitas vezes distantes das realidades de uso nos países lusófonos.

Nas seções a seguir, são analisadas as informações prestadas pelos professores em formação a respeito de suas percepções, experiências no curso de PLA, sem deixar de fazer, quando necessário, a reflexão comparativa com a percepção dos alunos apresentada no capítulo anterior para validação ou esclarecimento dos dados levantados.

5.2.2 A importância da abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLA

Na percepção de todos os professores em formação participantes da pesquisa, a abordagem de aspectos culturais é importante no contexto de ensino e aprendizagem de PLA. Todos eles assinalaram essa opção no questionário aplicado inicialmente. Para dissipar a dúvida a respeito da possibilidade desta resposta ser resultado de certa preservação de sua própria face, uma vez que a pesquisa trata da abordagem de cultura em sala e eles poderiam imaginar que essa seria a resposta “correta” independentemente de suas crenças, o assunto foi novamente abordado na entrevista. Dessa forma, foi possível realizar uma comparação entre os dados dos dois instrumentos com o objetivo de validar ou reforçar este posicionamento (ABRAHÃO, 2006). Ademais, seria interessante verificar qual ideia de cultura têm em mente ao afirmar essa importância.

Nas entrevistas, todos ratificaram a sua opinião, porém pode-se perceber pelos depoimentos que, com exceção da Prof 4 (a mais experiente), pairam dúvidas sobre a que se referir quando se fala de cultura em aulas de LE. Em momentos, os Profs 1 e 3 mencionam a abordagem de danças, datas comemorativas, músicas, e em outros falam sobre crenças, valores e hábitos locais. Sobre esses últimos, afirmaram:

Sim, porque estamos recebendo pessoas com a cultura totalmente diferente da nossa... E que eles vão ter que, não se acostumar nem se adequar... não sei uma palavra... e eles vão ter que aprender a respeitar isso, de forma amigável. Não assim, revoltados, sabe. (Prof 1)

Não sei se eles se chocam ou estranham alguns elementos daqui, se desconhecem, mas, se eu estou no papel de professor, que é de também transmitir um conhecimento, porque nesse caso é transmitir um conhecimento, já que eles não têm uma noção prévia da cultura, da nossa cultura. Então, eu acho importante você trabalhar a cultura pra tirar preconceitos ou fornecer perspectivas de ver o mundo, traços da nossa população (Prof 3)

Esses dois depoimentos ratificam a posição de que, para eles, há uma necessidade de se considerar a cultura como parte dos conteúdos a serem gerenciados pelo professor durante as aulas de LE, o que, por si só, dá margem para que esses conceitos sejam aperfeiçoados (municando-os com teoria a respeito de técnicas e métodos de uma abordagem intercultural) e apresentadas proposições de abordagens e possibilidades de intervenções docentes junto a eles naquele contexto de ensino.

A Prof Info, que tem mais experiência, justifica a importância desse enfoque com base nas próprias necessidades dos alunos, corroborando o que diz Andrade (2014) ao preconizar o

papel do professor como de alguém que crie situações em que os alunos experimentem o deslocamento de sua própria cultura e consigam navegar entre fronteiras linguísticas e culturais:

[...] eles estão imersos na nossa cultura. Nós temos uma outra visão. São coisas que eles vão encontrar, então eu penso sempre assim: eu tenho dificuldade de pensar a minha aula de português só como preparação para a prova. Acho que fazer somente isso, eu não saberia trabalhar. Até mesmo por conta dos elementos... não posso trabalhar como num cursinho... eles precisam refletir sobre as coisas, precisam conhecer a nossa cultura, saber como as coisas acontecem aqui. Não têm que fazer as mesmas coisas, mas eles precisam, até mesmo pelo tempo que passarão aqui. Não têm que mudar, mas aprender como ocorrem as coisas aqui. Até para que não seja tão chocante o tempo que eles passarão aqui. (Prof Info)

Sua posição denota uma referência bem direta ao status dos alunos como membros novos inseridos em uma nova cultura e o papel do professor como mediador nessa mudança. Cumpre lembrar que, no contexto da pesquisa, os alunos vêm ao Brasil com quase nenhuma informação sobre o país e os hábitos locais e participam de um intercâmbio que tende a durar cinco a seis anos, no mínimo, o tempo de sua graduação.

Com base nas informações ora analisadas, há que se concluir pela visão de que têm uma ideia de cultura e que, pelo menos no discurso, reforçam o conceito de que ela teria lugar nas aulas de LE. Essa premissa é bastante importante para a receptividade da proposta de intervenção em sua preparação, bem como para a criação de condições propícias para o trabalho com suas crenças a esse respeito, pois há plausibilidade na crença nova, uma das condições para que seja inserida em substituição a outra, ou aderida ao sistema de crenças do indivíduo (BARCELOS, 2007).

A verificação se a abordagem de cultura é de fato importante para os professores estagiários, no entanto, deve passar por outras checagens. Ao se esmiuçar o tópico, quando se fala sobre a forma de sua abordagem e como lidam com episódios em sala em que a cultura é um ponto de dissenso ou discussão, pode-se visualizar eventuais carências, dúvidas e inquietações, demonstrando falta de segurança e conhecimento sobre as possibilidades de colocar em prática essa mediação entre culturas. Ademais, as observações de aulas em que apenas estruturas são abordadas e o conteúdo de cultura se limita à apresentação de vocabulário regional, expressões idiomáticas e sotaques contrariam essas afirmações dos professores, sinalizando uma crença central de que há pouco espaço para a cultura quando ministram PLA. Nas seções seguintes, algumas dessas posições são analisadas e algumas reflexões a respeito são apresentadas.

5.2.3 De que forma a cultura pode ser abordada em sala de aula

Enquanto há um consenso entre os professores ao afirmar a importância de se abordar aspectos culturais na sala de aula de LE, ainda que todos não tenham domínio sobre aspectos teóricos e técnicos que envolvam a abordagem de cultura nesse contexto, a forma como ela deve estar presente nos assuntos ministrados não goza de unanimidade entre esses sujeitos da pesquisa. Na verdade, o que se notou, pelas respostas nos questionários e pelos depoimentos coletados, foi uma lacuna quando se trata da abordagem mais adequada ou interessante para que as informações de cunho extralinguístico e sociocultural sejam transmitidas ou discutidas com os alunos estrangeiros. As observações posteriores realizadas com os Profs 2 e 3 e outros estagiários mais novos, com abordagens que não ultrapassavam a mera comparação entre as culturas ou a resposta a perguntas dos alunos, na maioria das vezes efetuadas de forma acrítica, ratificaram essa conclusão.

Além disso, percebe-se que os estagiários pouco se referem ao trabalho que deve ser feito junto aos alunos para que desenvolvam sua CCI e, com isso, tornem-se mais observadores, curiosos e abertos às diferenças, críticos e responsáveis nos momentos de interação e contato com a língua-alvo, contribuindo para o desfecho comunicativo exitoso, harmonioso e pacífico em contextos diversos e com interlocutores das mais variadas origens e culturas.

O Prof 3 expressa sua inquietação e insegurança ao se referir ao ensino de cultura em suas aulas de PLA, exemplificando com o uso de música (Cultura):

[...] Por exemplo, é algo que eu considero importante, mas que, ao mesmo tempo, eu não consigo ver ou propor uma sistematização. Ou então eu não consigo pensar em um trabalho em conjunto com outros tópicos. Para mim, cultura é um assunto que se casa principalmente com gramática, às vezes quando você trabalha com música, por exemplo. (Prof 3)

A Prof 2, por sua vez, que havia assumido a turma havia pouco tempo, afirma que deixa para os professores mais experientes (as aulas são ministradas sempre em dupla) a abordagem de cultura:

Normalmente esse tipo de assunto não sou eu quem aborda. São professores mais experientes. Então, sempre fica mais pra eles. (Prof 2)

Nas observações das aulas desses dois professores, no ano seguinte, apesar da experiência acumulada, da mudança de status para “veteranos” e de tomarem para si a sua condução junto com estagiários menos experientes, notou-se pouquíssimo tempo destinado à abordagem de cultura e esta sendo feita de forma extremamente reativa. O curioso é que o Prof

3 havia sido destacado para ministrar aulas de cultura brasileira uma vez por semana e, apesar de selecionar aspectos culturais para apresentar para os alunos, as aulas observadas tinham mais o formato de palestras, em que ele trazia, por exemplo, aspectos relacionados a moradia, comidas regionais e lendas locais (foram os tópicos observados) e as explicava. Como mencionado acima, sobre interculturalidade, observou-se apenas as perguntas acerca das equivalências ou diferenças entre o que se via no Brasil e nas culturas dos alunos.

Além dessas aulas específicas do Prof 3 (que não foram muitas, em virtude da necessidade de cumprir com o material didático), nos depoimentos e nas observações não houve menção à antecipação de conteúdos culturais e preparação para a abordagem de cultura pelos docentes. A exceção aplicada a todos era uma orientação passada pela coordenação do curso, com a intenção de suprir essa necessidade em virtude da natureza sociocomunicativa do Celpe-Bras e seu efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004), de que as aulas fossem iniciadas com perguntas genéricas acerca de dúvidas dos alunos sobre hábitos ou expressões com que tenham tido contato no dia anterior. Essa atitude por parte da coordenadora pode justificar a afirmação de que a cultura é relevante e é a maior responsável pela ocorrência de exemplos de questionamentos de natureza cultural, a serem abordados na seção seguinte.

O problema verificado nessa estratégia adotada consiste na atitude reativa dos professores, ficando eles sujeitos a qualquer tipo de pergunta e frequentemente respondendo aos questionamentos de forma açodada e sem maior reflexão – talvez até mesmo por instinto de preservação da face e da posição de autoridade na sala. Na maioria das vezes, o que se observou foram perguntas referentes a palavras e expressões que tivessem visto em música ou filme, respondidas de forma bem tradicional, com o aluno indo ao quadro escrever a palavra e o professor respondendo ou escrevendo a tradução no quadro geralmente de forma descontextualizada e com uma acepção apenas.

Em outras vezes, os professores apelavam a generalizações baseadas em suas experiências de vida e que invariavelmente continham imprecisões, como “o brasileiro usa roupas curtas por causa do clima” e “come-se feijão com arroz todo dia por causa da sustância e o aluno precisa aguentar até o jantar”. Ora, é impossível prever todas as dúvidas de cunho cultural que podem ser trazidas pelos alunos, ainda mais em se tratando de professores em formação, sem experiência no ensino de PLA. Uma atividade pedagógica como essa deve ser precedida de, no mínimo, certo levantamento de perguntas recorrentes e preparação para que o docente relativize suas respostas de acordo com as variações linguísticas, comportamentais e axiológicas de um povo tão heterogêneo como o nosso. Além disso, deve-se levar em conta as

diferenças concernentes às culturas dos alunos para que as explicações não sejam feitas de forma a chocá-los e, eventualmente, colocá-los em uma posição de defesa em relação à cultura que passam a conhecer.

Agindo reativamente, em ocorrências em sala de aula ou em tópicos previstos no plano de aula, os estagiários relatam (e esse comportamento também foi notado nas aulas) a estratégia de comparação entre o que ocorre na cultura brasileira e na cultura dos alunos. Verdadeiramente, esta atitude, quando exercida de forma responsável, além de simpática, por dar voz ao aluno para trazer para a sala de aula suas contribuições, exercitar a fala na língua-alvo e reforçar sua identidade, serve para que todos percebam as diferenças e torna-se um exercício de convivência. Ela, então, deve ser estimulada para que os alunos e o próprio professor escutem o outro e aprendam com essas diferenças, sem estabelecer um juízo de certo e errado. Esses procedimentos foram observados nas aulas dos Profs 2 e 3. A Prof 1 ilustra como procede quando aborda algum aspecto cultural em sala de aula:

Assim, o que deu muito certo... eu nunca estudei sobre isso, mas, assim, na prática, foi sempre fazendo analogia daqui com a deles: o que tem, o que pode ser parecido, algumas festas, né, que são meio que parecidas em alguns países. Aí fazendo como é no seu país. É sempre perguntando, né. Tentando ver se se aproxima em alguma coisa. Às vezes, tem umas coisas que se aproximam; outras, nem tanto. Mas, é meio que fazendo essa junção, que tenha um pequeno interesse. (Prof 1)

As dúvidas com relação à abordagem a ser adotada refletem uma possível deficiência na própria formação dos professores como alunos de cursos de Licenciatura. Dos quatro professores, dois (Profs 1 e 2) alegaram não terem abordado o tema cultura de forma satisfatória em seu curso, um (Prof 3) afirmou ter informações, em suas aulas de língua, sobre hábitos e costumes dos falantes da língua-alvo, artistas e músicas conhecidas e apenas uma (Prof 4) afirmou que o curso de Licenciatura apresenta discussões de ordem cultural.

Em resposta à pergunta no questionário, a Prof 1 afirma que “infelizmente não há muitas discussões sobre as abordagens culturais no ensino de LE na graduação de língua espanhola”. Já a Prof 2 expressa suas dificuldades quando se depara com problemas de ordem cultural. Na seção 2.3, já consta um depoimento dela nesse sentido. Em outro momento da entrevista, ela reforça sua necessidade de uma preparação mais específica e reclama da abordagem superficial do tema no curso de Licenciatura:

Como eu coloquei lá no meu questionário, se eu tivesse tido realmente essa aula de cultura... talvez eu não teria tanta dificuldade hoje. Vendo as culturas... a professora orientando da melhor maneira como a gente deve se portar diante das diferenças... mas não tivemos isso. Ela abordou muito

superficial essas coisas e acabou enrolando mais o nosso semestre e não ensinou muita coisa... (Prof 2)

O Prof 3 aponta uma superficialidade na abordagem de cultura no curso de Licenciatura em francês:

Isso da cultura francesa, algumas coisas, por exemplo, se abordam nos livros, né... é uma vista geral sobre o que é viver na França, ou então... a francofonia e tudo o mais... mas certas coisas, certos costumes ou hábitos que a gente vê de forma avulsa... por exemplo, os professores que viveram lá falam de alguma coisa que causa estranhamento.

[...] a língua como estudada nesses cursos de LE ainda é algo que está um pouco isolado da realidade. A língua é isso daqui e a realidade é tudo o mais. Eu não sei, sinceramente não sei como é que os aprendentes do PLE fazem, se viram para se inserir na nossa realidade. Eu fico curioso pra saber como isso é um processo difícil, eu imagino que deva ser, mas... (Prof 2)

Por último, a Prof 4, que está no fim do mesmo curso de Licenciatura em língua francesa do Prof 3, afirma que veem assuntos de ordem cultural no ensino de línguas:

Sim, sim. Bastante. A gente toca bastante nessas questões... culturais, no curso, na graduação, né. A gente fala bastante sobre isso. [...] Então... é um assunto que a gente toca bastante, sim. A diferença cultural.

O contraste com a afirmação do outro aluno da mesma Licenciatura pode ter como justificativa o fato de ela estar no último semestre do curso, já ter sido aluna de todas as disciplinas e ele estar no terceiro semestre. A esse respeito, deve-se ressaltar que há uma incidência maior de ingresso no pré-PEC-G de alunos matriculados nos primeiros anos da Licenciatura (como é o caso do Prof 3) do que os já em fase de conclusão (como a Prof 4), ou seja, a probabilidade maior é a do ingresso como estagiário de aluno com maturidade acadêmica mais próxima do primeiro.

A coordenadora, ao ser questionada sobre como ela vê, por meio de relatos dos estagiários nas reuniões pedagógicas ou em consultas por orientação, as noções que eles têm da abordagem de cultura e o desenvolvimento da CCI dos alunos, afirmou:

O obstáculo principal é que muitos não têm experiência ou tem pouca experiência de ensinar língua em geral, mas nenhum deles tem experiência em PLE. Então, eles não se dão conta dos problemas que o não nativo encontra com coisas que nunca foram problemas pra eles. Eles acham, como todo brasileiro acha: “Ai, minha língua é muito difícil e tal”, mas ele não percebe que as dificuldades que ele tem foi com a descrição e que o não nativo vai ter dificuldade com... coisas que eles usam sem ter a menor dúvida sobre como é o uso, não é? (Coord.)

Eles não trazem os problemas como sendo culturais, mas muitos eu interpreto como tendo também um componente cultural aí no meio... na dificuldade, nem que seja... cultura educativa deles, né. Ou, pelo menos, me explicam determinadas situações por isso. Agora, “você consegue trabalhar esses problemas de forma satisfatória?” Não sei te responder ((risos))
(Coord.)

Na seção 4.2, em depoimento anterior, a coordenadora alerta para o fato de que os professores precisam perceber “a dimensão cultural dos problemas dos alunos”. Ela se refere a um aspecto do que chama de “cultura educativa” dos estudantes estrangeiros e menciona o costume de muitos deles de ficarem calados durante as aulas, de não fazerem perguntas e não interpelarem os professores, o que geralmente é interpretado como timidez, falta de interesse ou de motivação. Esse é um bom exemplo de que o levantamento de dados da cultura dos alunos ou a atenção para a possibilidade da ocorrência de choque cultural podem ser úteis para a adoção de estratégias tendentes a melhor gerenciar o ambiente de aprendizagem.

Tanto nas reuniões pedagógicas, como nas aulas observadas e em conversas informais com os estagiários, o que se percebe é uma insistência em orientar, ora de maneira mais relaxada, ora de maneira mais incisiva, seus alunos a falar em sala de aula, com argumentos diversos, embasados em sua experiência pessoal, como aluno de LE, ou em práticas de ensino da produção oral.

No entanto, em encontros deste pesquisador com as turmas de 2017 e 2019, não foram poucos os relatos de alunos de estudarem, em seu país, em salas com mais de cem alunos e a impossibilidade de se abordar o professor; de serem constrangidos simplesmente por fazer uma pergunta durante a aula; de existir uma distância hierárquica bastante significativa entre alunos e professores; e de haver até punições físicas por “atrapalharem” a aula. Consequentemente, o resultado dessas tentativas dos professores é praticamente nulo nos primeiros meses, em que o choque cultural é sentido com mais força. O professor estagiário acaba ficando frustrado, interpretando a falta de perguntas como desinteresse, desmotivação ou falta de exposição à língua, o que, em boa parte dos casos, configura um diagnóstico equivocado.

Nesse exemplo posto, a observação dessa diferença entre as culturas de certos alunos e do professor pode fazer com que este último adote uma postura distinta, conscientizando-os de que o comportamento socialmente aceitável e esperado na sala de aula de LE no Brasil é o de abertura para a interpelação oral pelo aluno e estimulando-os a ajustar seu comportamento discente em prol da criação de condições para a aprendizagem do português.

Ademais, o ensino de aspectos culturais desde o início do curso, de forma responsável e adequada, municia os alunos de conhecimentos que utilizarão de forma consciente nas interações fora de sala de aula, oportunidades de exposição e prática da língua-alvo extremamente importantes, pois repletas de significação e funcionalidade em um momento tão delicado de sua jornada estudantil. Podem ser antecipadas informações que acarretariam choque e, em situações extremas, relutância em se colocar em situações de uso da língua, restringindo essas experiências às aulas do pré-PEC-G.

A falta de conhecimento teórico alegada pelos professores investigados, por si só, já reforça a ideia da adequação de intervenções junto a sua preparação para ministrar aulas de PLA no contexto em questão, o que seria o objeto do presente trabalho. A importância dessa intervenção aumenta à medida que se visualizam os momentos em que esses professores iniciam sua interação a cada ano, com alunos que apresentam arcabouço cultural diverso, pois são turmas bastante heterogêneas, e bastante distinto do nosso (como percebido na seção anterior, em que narram aspectos que não só lhes geraram estranhamento, mas muitas vezes desconforto e até conflito).

O próximo subcapítulo apresenta um questionamento feito a eles acerca desses episódios em que essas diferenças culturais afloraram no ambiente de sala de aula e como os professores, em uma posição frágil e geralmente amparados pela intuição, por conhecimento empírico e não sistematizado ou por ajuda de colegas mais experientes, atuam como mediadores diante de choques culturais vivenciados na própria aula ou trazidos pelos alunos na forma de críticas, reclamações ou meras constatações quando o assunto é abordado ou quando fazem parte de seu dia a dia fora da instituição.

5.2.4 Como os professores lidam com questões de interculturalidade em sala de aula

Os questionamentos sobre sua atuação diante de assuntos relacionados à interculturalidade foram feitos de forma indireta, para evitar o tecnicismo do termo e a consequente ameaça à face dos entrevistados, que são estudantes de graduação e alegam (com exceção da Prof 4) ter visto pouco do assunto durante o curso, e a possibilidade de vagueza das respostas em virtude da insuficiência de conhecimento teórico a respeito.

Como o propósito do presente item é o de saber como atuam, juntamente com suas justificativas para determinada(s) conduta(s) diante de momentos em que são levados a refletir a respeito de sua cultura e das diferenças constatadas, e não medir conhecimento teórico

adquirido no projeto ou na Licenciatura, os estagiários foram estimulados a narrar situações em que perceberam estranhamentos ou conflitos de natureza cultural e como reagiram em aula, como trataram essas situações junto aos alunos.

Dessa forma, não só foi possível extrair dados mais precisos sobre sua atuação como docentes para uma análise mais aprofundada, como também analisá-los à luz das informações prestadas pelos aprendizes e explicitadas em seção anterior, identificando pontos coincidentes e que podem passar a ser previsíveis em anos posteriores do mesmo programa (ou em outros que contem com estudantes originários dos mesmos países ou da mesma região).

Vale salientar que essa previsibilidade não descartaria a observação atenta de cada grupo, pois sabe-se que há diferenças culturais dentro de um mesmo país e, num viés mais extremo, as diferenças podem ser até mesmo individuais (com base em sua etnia, religião, classe social, entre outros) entre alunos de mesma origem. Além disso, as culturas são sempre dinâmicas, o que torna impossível saber tudo sobre os atributos dos outros interactantes (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002)

Nas entrevistas, os professores narraram episódios mais marcantes, assim como os alunos, na seção anterior, que demonstraram diferenças entre a cultura local e a dos aprendizes. Os Profs 1, 3 e 4 mencionaram discussões acerca dos papéis de homens e mulheres na sociedade; as Profs 3 e 4 falaram sobre as vestimentas das mulheres no Brasil; a Prof 1 mencionou manifestações de homofobia entre os alunos; as Profs 2 e 4 citaram as reclamações a respeito da comida no Brasil (o feijão com arroz diário); a Profa 2 mencionou conflitos atribuíveis à sua personalidade forte.

Como se pode ver, quase todos os pontos lembrados pelos professores coincidem com as alegações dos alunos nos questionários e nas entrevistas realizadas, o que de certa forma valida o levantamento de dados e até mesmo faz com que possa ser utilizado como um primeiro passo para o planejamento da estratégia de intervenção junto a esses professores em formação, de modo a auxiliá-los a complementar a sua experiência prática e fornecer-lhes instrumentos e insumos teóricos para que possam, de forma menos insegura, se preparar para lidar com essas situações, refletir e agir mais eficientemente diante das particularidades do ensino de PLA.

Os episódios de estranhamento e desentendimento em sala ocorreram no próprio ano de 2017, com exceção do reportado pela Prof Info, que remonta à época em que começou a lecionar no Programa. Apesar de este pesquisador ter ouvido comentários a respeito de alguns deles, dada a repercussão à época, não os conhecia em detalhes para poder descrevê-los – e nas observações realizadas, como quase não havia menção a aspectos de cultura (com “c”

minúsculo), não houve registro de episódios dessa natureza. Nos depoimentos coletados, os professores estagiários dão mostra dos efeitos danosos que uma preparação inadequada ou inexperiência docente pode acarretar. Eles narram situações de confronto, indignação expressa, omissão e interrupção da aula para o recurso imediato à coordenação.

São situações que, analisadas segundo suas narrativas, são culturalmente determinadas e a forma como reagiram resultou em condições menos favoráveis à manutenção de um ambiente adequado à aprendizagem, além de ter acentuado sua sensação de insegurança e vulnerabilidade devido a sua curta experiência docente.

Dentre os professores da pesquisa, apenas a Prof 4 não reportou evento de maior dificuldade ou conflito, mas disse que presenciou uma situação constrangedora com uma colega, em que houve assédio de um aluno à professora – ela estava em sala apenas observando a aula e decidiu não intervir. No entanto, apesar de achar que isso não afeta a sua posição em sala com os estudantes estrangeiros, ela cita preconceitos de alunos em relação ao comportamento de mulheres, argumentando que elas não podem sair, beber ou fumar sem serem mal vistas; fala também sobre as opiniões deles sobre suas roupas e do que ela entende como sendo uma desconfiança deles em relação às professoras mulheres, até:

como eles vêm de países onde eles são criados numa cultura, digamos, machista do nosso ponto de vista. São criados numa cultura machista, então o que acontece? A mulher é sempre vista como... assim... submissa ao homem e tudo. Então, às vezes eles têm... isso se reflete na sala de aula... [...] Assim, a questão do... às vezes um descrédito... o descrédito mesmo com a professora... (Prof 4)

Quando perguntada sobre a forma de lidar diante dessas situações de tratamento desigual em relação às mulheres, a Prof 4 esclarece:

EU ENTENDO que... eu entendo que é a cultura deles. Eu não chego para impor a minha... o meu ponto de vista, a minha cultura. Eu, [nome da Prof 4], não faço dessa forma, entende? Então eu entendo, por exemplo tem aluno que é muçulmano. E aí pra ele, pra esse aluno muçulmano, a mulher, ela tem que ficar em casa, ela tem que cozinhar, ela tem que lavar, ela tem que passar, ela tem que fazer serviços domésticos... entende... É pra isso que ela nasceu, pra fazer serviços domésticos. Eu não vou chegar com ele e falar: “Que loucura, tá errado isso!” Não vou fazer... [...] Eu converso... [...] Tem que conversar sobre isso. Tem que falar sobre isso porque... se a gente não falar na sala de aula, eles vão ver no dia a dia, no cotidiano, vivendo, tendo experiências aqui, mas não conversando com isso... sobre isso... de fato. (Prof 4)

Como se pode perceber, sua abordagem objetiva mediar as diferenças culturais e esclarecer a realidade distinta vivenciada pelo aluno no contexto em que está inserido. Apesar

de sua posição de professora dentro da sala de aula ser ameaçada pela transposição da visão de mundo do aluno para o contexto brasileiro, ela crê que seu papel é o de informar-lhe acerca dessas diferenças, esclarecendo que há diferentes valores entre as duas sociedades.

Sobre o mesmo assunto, o Prof 3 menciona ocorrências em que percebeu essa desigualdade entre os gêneros na própria sala de aula e que isso o perturba. Por isso, atuou para esclarecer aos alunos a inadequação daquela conduta:

*Eu acho... não sei. Me incomoda um pouco, por exemplo, quando muitas pessoas estão falando, homens e mulheres estão falando e, **de repente, as mulheres estão falando e os homens falam: “OK. Cale a boca!”** Quase assim... [...] Principalmente entre os francófonos... “**Fulana, você fala demais. Cale a boca**”. Eu já presenciei duas, três vezes essas situações e eu falei, claro, eu falei: “**Gente, aqui não é assim. Aqui TODO mundo tem o turno de fala, que deve ser respeitado. Você fala, você tem... ela tem tanto direito de falar quanto você.**” Mas é algo que eu vejo que, mesmo quando eles não estão falando em português, quando eu entendo algumas palavras em francês, algo que eles estão falando em francês fora da sala de aula, eu já presenciei essa situação também e eu acho que não é algo pontual. É algo que eles devem ter de que o homem tem o domínio da palavra, devem ter uma concepção de que o homem tem o domínio da palavra. (Prof 3)*

Entretanto, como não se trata de uma reação calcada em conhecimento técnico ou em prática profissional, a probabilidade de que eles mesmos se vejam vítimas de um choque cultural em sala de aula é grande, como aconteceu com a Prof Info, em sua primeira experiência em ensino de PLA no mesmo Programa, em que havia um debate entre a vida da mulher antes e a vida da mulher atualmente:

*NOSSA! Tu não tens noção da discussão que aquilo virou na sala e COMO AQUILO ME AFETOU de uma maneira. O que eles falavam... sabe... Não, a minha mulher tem que ficar na minha casa arrumando a minha roupa; porque a mulher é pra isso. E era um discurso, assim, completamente machista. E eu, eu falei “gente, o que é isso? Isso não pode e tal...” **Então eu cheguei num momento em que eu comecei a quase discutir com um dos alunos que falou coisas, assim, absurdas pra mim: “não, porque mulher tem que lavar a minha roupa, não sei o quê, não sei o quê...”** falando como a mulher é vista nos países deles. O francês falou “Não, você não está na África. Você está na América e aqui é outro pensamento.” E aí o canadense também. **E ficou, tipo assim, ficou uma guerra na sala de aula.***

Quando acabou a aula, um amigo que dividia a aula comigo, que já tinha mais experiência, chegou e me disse assim: [Nome da Profa]... Eu disse: “Eu não acredito que tenha um LUGAR NESTE PLANETA onde as pessoas ainda pensem assim”. Aí ele começou a falar de onde os alunos vêm e eu nunca tinha ouvido falar em interculturalidade. Abordagem intercultural? Eu só tinha ouvido falar uma vez, com um professor que disse que tinha ensinado na França alunos de diversas nacionalidades... (Prof Info)

A reação em questão evidencia um conflito de visões de mundo distintas – ambas as concepções podendo ser consideradas bastante antagônicas e sedimentadas em arcabouços culturais diferentes dos atores envolvidos. Esse conflito gerou um acirramento de ânimos que poderia ter consequências mais graves, se não fosse a intervenção do colega mais experiente.

A orientação fornecida por ele após a aula terminar demonstra a possibilidade de uma maior reflexão da professora e, conseqüentemente, uma atuação mais reflexiva no que se refere à recepção e reação diante de tal conflito:

... ele falou: [Nome da professora], tens que te acalmar. Aqui és mediadora... eu não esqueço disso que ele falou. A partir daí passei a pensar que eles têm um background diferente, eles estão imersos na nossa cultura, mas isso não tem que ser chocante para eles. Eu posso ser contra algumas coisas que eles dizem, mas eles têm que ser acolhidos, eu tenho que compreender de uma maneira diferente. (Prof Info)

Essa narrativa, vista em retrospectiva por uma professora mais experiente, demonstra uma mudança de percepção acerca da forma de lidar com a emergência de estranhamentos ou oposições entre as culturas em jogo – no episódio, entraram em antagonismo as concepções dos próprios aprendizes entre si e de alguns deles com as da professora. Pelas características de grande heterogeneidade do grupo, situações desse tipo são consideradas previsíveis. Porém, esse momento de instabilidade no sistema de crenças da professora foi causado por uma situação de conflito, que poderia ser evitada (ou pelo menos antecipada) caso ela houvesse tido contato com conhecimento teórico e prático a respeito. As conseqüências de eventos assim podem ser bastante prejudiciais ao próprio andamento das aulas, levando a uma perda do controle da aula e a uma mudança na atmosfera de sala, que deve ser propícia à aprendizagem colaborativa entre os alunos.

A Prof 1 narra um episódio em que alunos fizeram comentários homofóbicos em sala e isso a surpreendeu muito. A sua reação tentando (ao que parece, sem sucesso) levá-los à reflexão indica uma conduta pró-ativa, porém ineficaz, em se tratando de tema delicado para ser abordado em sala de aula:

Olha, homofobia. Eu senti também, assim. Eu senti comentários homofóbicos, assim, fortes que poderiam gerar uma agressão de intolerância, no caso. [Podes me dar exemplos? Tu lembras?] Sim, eu lembro. Foi sobre... eles estavam comentando, aqui... da Parada Gay. [...] Aí eu cheguei a conversa já estava acontecendo. E eu sou muito assim, né, de conversar com eles... de saber... Quando eles estão falando inglês, eu chego: “Ei, é português”, assim, de forma bem amigável. E aí eu falei: “O que tão pensando?” Aí começaram, né. Aí um rapaz, que é o que anda junto com esse outro que acho que é uma dupla, né, e aí ele pegou e falou assim:

*“Professora...” **Aí eu falei “Mas qual é o problema?”** [O aluno respondeu] “Não, porque... Olha, professora, se chegar perto de mim...” **Aí eu falei: “Se chegar perto de mim o quê?”** **Aí ele:** “Não, eu não respondo. Assim, sabe, professora, não-sei-o-quê...” **Aí eu cheguei e falei: “Mas qual é o problema?”** **Ele falou:** “Não, porque é errado, professora. É errado! Sabe, homem nasce homem e mulher nasce mulher”. Essa coisa, sabe? **E eu falei: “Mas qual é o problema da pessoa ser? Isso muda alguma coisa na pessoa?”** **E ele:** “Muda, muda sim! Muda sim! É feio”. Eles não têm, assim, mas o feio dele era como se fosse nojento. E começou a falar, sabe... várias coisas assim. Não foi uma coisa meio que... mas sempre que tem, sempre tem um comentário assim... (Prof 1)*

Neste caso, há uma situação de iminente confronto em relação ao comportamento preconceituoso do aluno estrangeiro. A professora não esclareceu o desfecho do episódio, mas sua narrativa leva a crer que não houve aprendizagem de novos conceitos pelos alunos, e sim mera repreensão pela externalização do preconceito.

Por último, analisam-se os relatos da Prof 2, que são mais críticos em virtude do grau de acirramento e impossibilidade de ação por parte da estagiária. Ela descreve uma situação em que o aluno se comportou agressivamente quando conversavam sobre os hábitos de consumo de água e meio ambiente.

*[...] **eu acabei me omitindo, na verdade. Quando isso aconteceu... foi uma vez, foi alguns dias atrás e eu me omiti porque... eu fico na dúvida até onde eu posso entrar... se é a cultura deles... então, eu... não vou poder quebrar barreiras...***

***Eu achei meio que ridículo, mas... ah... ele falou. Tem que procurar entender: “é a cultura... MINHA, eu gosto desse jeito e se a senhora pensa DEssa maneira, a senhora pensa, mas eu penso assim: eu gosto de ver a água caindo...” Eu ia dizer o quê? Eu não... eu fiquei, assim, eu ME OMITI. Eu saberia dizer mas eu acho que aí sim eu ia confrontar. Ia confrontar o que eu... o que eu penso com o que ele gosta, o que ele pensa... Então acabei me omitindo e não quis responder mais nada.** (Prof 2)*

A professora decidiu pela omissão por não saber lidar com a ideia defendida pelo aprendiz de oposição entre as culturas (neste caso, sobre o uso ostensivo de água). Sua justificativa, de não “confrontar o aluno e sua cultura” revela uma concordância à ideia de antagonismo levantada pelo aluno. Em seu repertório, ela só viu duas possibilidades, o confronto entre culturas e a omissão. Optou pela última.

No caso em questão, a hipótese que se levanta é a de que o foco do aluno não recaía de fato sobre o consumo de água e seus hábitos. Provavelmente tratava-se de uma atitude desafiadora visando confrontar a posição da estagiária como professora. Sua cultura de origem, como a de vários outros alunos, muitas vezes resiste à posição de autoridade da mulher,

especialmente em ambiente acadêmico. O conhecimento dessa possibilidade poderia, ao menos, dar-lhe uma outra opção de ação, sem que o evento em si a constrangesse ou permanecesse ameaçando sua posição.

Como se vê, as reações são como um reflexo ao que pode parecer uma afronta – como quando a opinião do outro é negativa em relação a sua cultura –, uma crítica ou mesmo uma conduta que, para os parâmetros da cultura local, parece absurda. Os estagiários utilizam seus arcabouços comportamentais e axiológicos para analisar a conduta do estrangeiro, aplicando o mesmo juízo de reprovabilidade e as mesmas reações que teriam com um compatriota. Esse *feedback*, via de regra, leva a contextos que se afastam do ideal de ambiente pedagógico e de aprendizagem.

Além disso, existe o risco de o professor não aproveitar a oportunidade de instruir os alunos a compreenderem ou mesmo a se adequarem às normas da cultura local, omitindo-se quando poderia verter uma situação de desconforto ou inadequada para o contexto de sala de aula em objeto de reflexão para estudantes de culturas distintas.

As reações dos professores estagiários diante dos episódios mencionados demonstram que a falta de uma preparação teórica sobre a abordagem intercultural e sobre as práticas a serem adotadas para levar o aprendiz estrangeiro ao desenvolvimento da consciência intercultural podem ser determinantes para um desfecho infeliz de eventos de choque entre culturas em sala de aula. O professor deve, então, orientar o aluno no sentido de adotar uma atitude reflexiva em relação às diferenças observadas, fomentando a aceitação, o respeito e a tolerância diante dos choques e conflitos que surgem no bojo de sua atuação docente.

É importante ressaltar que as situações mencionadas são apenas as que foram relatadas pelos alunos e pelos professores nos momentos da coleta de dados para esta pesquisa. Certamente há uma variedade enorme de aspectos que podem fazer com que a adaptação e convivência dos estrangeiros seja mais dificultosa na comunidade local.

Ademais, não se pode esquecer que, na seção anterior, foi possível constatar que alguns aprendizes demonstram ser competentes culturalmente e, em pouco tempo, estar inseridos na comunidade-alvo, usufruindo do ambiente de imersão e praticando a língua-alvo de formas variadas e em diversas situações do dia a dia. Possivelmente a aquisição dessa competência teve influência de algumas condutas apropriadas levadas a efeito pelos seus professores de língua (este pesquisador incluído). A contribuição que os professores estagiários poderiam dar caso tivessem uma formação mais sólida nessa mediação seria ainda maior e mais efetiva.

Finalmente, eles mesmos mencionam uma carência de um substrato teórico e prático que lhes dê maior segurança para intervir diante de episódios como esses, como os depoimentos abaixo mostram:

Eu acho importante porque... Ah, por exemplo... chegar... de frente pra uma outra cultura, assim, é superdifícil e diferente... e... eu trago muito, eu acredito que nós trazemos muito... o nosso... a nossa cultura daqui, nossas experiências, a nossa forma de pensar... e, diante da maneira deles, assim, é esquisito e eu não sei às vezes como... como reagir. Então, eu acho importante os professores abordarem sobre isso até porque pra a gente saber lidar com esse tipo de comportamento. (Prof 2)

[...] eu acredito que é difícil para uma pessoa como um professor que tem ESSA responsabilidade de passar uma língua que eles não conhecem... tentar inseri-los... numa cultura também sem saber por onde começar. A cultura é interessante quando você vê algumas coisas pontuais. Você consegue tirar dúvidas deles ou você apresenta algo de cultura que está ligado com o assunto da aula, mas... como fazer isso? Como mostrar a cultura brasileira, que é a cultura em que eles estão? Desvencilhar de conteúdo linguístico também, sem estar no rótulo de curiosidade? Como fazer isso, eu não sei, é um desafio. (Prof 3)

Eu acho que nessa parte da preparação pra receber os alunos, para LIDAR com a cultura deles, pra lidar com aquilo que vai... pra amenizar um pouco esse choque... você chega aqui e BUM! Pronto. Você chega aqui e vê dois rapazes juntos, duas moças juntas e a fim... Pra amenizar isso, entre outros choques, né? Eu acho que nós precisamos de um pouco mais de formação. (Prof Info)

Como se observa, mesmo em se tratando de um curso preparatório para a realização de um exame do porte do Celpe-Bras, é relevante a preparação dos professores no tocante aos conteúdos necessários para orientar os alunos no processo de aprendizagem do português da forma mais completa possível, agregando às competências gramatical, discursiva, sociolinguística, pragmática e estratégica a competência intercultural. Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151), o aprendiz deve ter:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Para que esses alunos consigam desenvolver essas capacidades, tendo em vista o contexto de engajamento deles no curso de PLA, sem passar por um período de preparação e

adaptação antes de virem e se instalarem no local do curso, faz-se necessária uma boa formação de seus professores no que concerne aos conhecimentos acerca da estrutura da língua, de abordagens e técnicas de ensino, e também referente ao desenvolvimento da CCI dos alunos.

Pelos dados verificados, conclui-se pela necessidade de uma complementação da formação dos professores estagiários, de modo que se forneçam a eles condições mais propícias para que desempenhem suas atividades docentes levando em conta o gerenciamento das diferenças de cunho cultural para que se possa promover uma adaptação e, caso queiram, integração dos alunos à nossa sociedade e aos nossos costumes da maneira menos penosa possível.

Outrossim, a melhor formação dos professores aumenta a possibilidade de êxito em conseguir formar aprendizes abertos a outras culturas e ao exercício da alteridade em interações com estrangeiros. Esses alunos devem ser curiosos e observadores dos hábitos, costumes, dos rituais interacionais da comunicação verbal e não verbal entre os falantes de português, sem se ligarem a preconceitos e generalizações rasas, receptivos às diferenças, críticos em relação a sua nova realidade e pró-ativos na sua comunidade, objetivando sempre a construção de interações harmônicas e pacíficas, independentemente de sua origem e arcabouço cultural.

Dessa forma, justifica-se a presente proposta de intervenção na formação dos professores do curso preparatório para o Programa PEC-G, a ser desenvolvida no capítulo seguinte, em que se espera relacionar as características do contexto de pesquisa ao referencial teórico, visando complementar seus conhecimentos técnicos sobre o ensino e aprendizagem de LE, bem como sugerir atividades práticas que esclareçam os pontos mais complexos e auxiliem no desenho de atividades e dinâmicas para o desenvolvimento da referida competência nos aprendizes.

6 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como se pode constatar nos capítulos anteriores, a pesquisa realizada suscita muitos pontos a serem trabalhados e melhorados em cursos como o pré-PEC-G. Ao se deparar com a tarefa de ministrar aulas nesse contexto, este pesquisador não imaginava que o fato de estarem imersos no ambiente em que os alunos se vissem rodeados por estímulos linguísticos e culturais na língua que precisariam aprender poderia constituir um fator complicador (ou, no mínimo, não facilitador) para que tal aprendizado se efetivasse. No entanto, a observação de que a imersão na comunidade-alvo parecia não contribuir para esse processo fez surgir o desafio de investigar mais a fundo essa relação e, complementarmente, colaborar para o fornecimento de condições mais propícias para o êxito em seus objetivos acadêmicos e menos penosas para sua adaptação e para a melhoria de sua condição de vida em um país com língua e culturas tão diferentes.

O estudo de caso realizado, então, visou à análise das suas muitas especificidades, especialmente no que diz respeito às consequências das interpretações dos alunos ao se depararem, desde o momento em que chegam, com hábitos, comportamentos, valores e visões de mundo distintos e que, via de regra, imediatamente suscitam estranhamento, quando não aversão, ansiedade, frustração, levando a um isolamento que torna hercúleo o sacrifício empenhado ao sair de sua terra e deveras prejudicial à manutenção daquela motivação inicial de aprender o português e fazer sua graduação em uma universidade no Brasil.

Dentre as constatações do estudo, observou-se que, apesar dos esforços empregados pelos agentes responsáveis pelo acolhimento e pelas aulas em língua portuguesa dos alunos do pré-PEC-G (coordenadora, professores, professores em formação, AEE), vige uma lacuna ou, no caso dos professores em formação mais experientes, uma insegurança sobre a abordagem de cultura e a contribuição para o desenvolvimento de sua CCI.

Os depoimentos coletados, analisados em conjunto com as observações em sala, tanto dos estudantes nos meses de curso, como dos professores em formação reforçaram a necessidade de atuação direcionada à conscientização destes últimos acerca das particularidades do contexto de ensino, bem diferente de suas experiências como estudantes de LE, especialmente no que tange à falta de compartilhamento de substrato cultural entre professores e alunos e à heterogeneidade linguístico-cultural com que têm de lidar naquilo que vem a constituir, via de regra, sua primeira experiência docente.

Por sua vez, os resultados no exame final, com a não certificação de quase todos aqueles alunos que, após cinco meses de estada no Brasil, já demonstravam sinais de não adaptação ou pouca interação com a comunidade-alvo no início das aulas e pouco usufruírem das vantagens do ambiente de imersão, ajustam o foco da preocupação docente para uma especial atenção aos primeiros meses, em que vivenciam mais fortemente o choque cultural. Esse período inicial se configura determinante, num curso de tão pouca duração e que tem como fim um exame de natureza sociocomunicativa como o Celpe-Bras, para uma aquisição maior e mais eficiente de insumos linguísticos e culturais a que se expõem.

Após reflexões realizadas com base na análise mais acurada do contexto estudado e a possibilidade de atuação dos professores para melhorar este quadro, este pesquisador, a título de contribuição para a mudança da realidade observada, procedeu à idealização de uma proposta interventiva, no sentido de preparar os professores estagiários a, complementarmente ao fato de terem tido ou não formação sobre a abordagem de cultura e interculturalidade na Licenciatura, de terem ou não experiência docente em LE e de sua experiência prévia como aluno, ministrar suas aulas de forma a melhor acolher e orientar os alunos estrangeiros nos primeiros momentos do curso. Dessa forma, contribuir-se-ia para uma adaptação mais rápida e menos árdua, propiciando melhores condições para que usufruam do ambiente de imersão para uma aquisição de insumos linguísticos e culturais mais rápida e eficaz.

Sobre a utilização de pesquisas qualitativas para subsidiar a aplicação prática de intervenções na realidade estudada, diminuindo muitas vezes a distância percebida entre teoria científica e prática pedagógica, Wiezoreck (2013, p. 318) afirma:

O trabalho prático com resultados de pesquisas qualitativas pode contribuir para a superação desta discrepância. [...] Do meu ponto de vista, a análise sociológica científica de um caso, devido à sua capacidade de transmissão da teoria à prática, contém um grande potencial para a prática pedagógica. Com referência ao caso, no que se refere à reflexão científico-teórica, este permanece, para além da análise e da teorização, um caso concreto, pois é “palpável”, ao contrário dos conceitos teóricos abstratos.

Para os propósitos deste estudo, segue-se o que preconizam Damiani *et al.* (2013, p. 58) acerca dos fins das pesquisas de intervenção pedagógica, quais sejam, “a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam”. Como bem explicam os autores (*idem*), “elas são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Por seu caráter aplicado, consegue-se, com base nas reflexões realizadas por meio do diálogo com o referencial teórico, colaborar para a alteração daquela realidade, para a tentativa

de resolução de um problema observado e para a produção de conteúdos teóricos educacionais (DAMIANI *et al.*, 2013).

Levando em consideração o contexto de aplicação da proposta, que traz a necessidade de atuar junto aos novos estagiários todo ano e pelo fato de que há outras atividades de formação (sobre estratégias de aprendizagem e sobre temas de ordem administrativa, por exemplo), planejou-se uma intervenção curta, no formato de um minicurso com a participação efetiva de todo o corpo docente. Assim, as reflexões e trocas de experiências entre os mais novos e os que já ensinaram no curso nos anos anteriores, surgidas durante os encontros, abrem caminho para a coconstrução de conhecimento, para desconstrução de mitos e crenças de que a cultura, quando ensinada em sala de aula, deve ter momentos específicos e geralmente envolveria apenas a abordagem de Cultura (KRAMSCH, 2013).

Os dados levantados e analisados no estudo de caso servem de base para os tópicos a serem abordados na intervenção, como a mudança ou reforço de crenças de professores em formação, as especificidades do contexto de estudo dos estudantes estrangeiros (características dos alunos, da sala de aula em si e do ensino em ambiente de imersão) e o ensino de cultura, interculturalidade e o papel do professor no desenvolvimento da CCI do aluno de LE/L2. Além disso, recorre-se a amostras de elementos provocadores e tarefas dos exames anteriores do Celpe-Bras para ilustrar a aplicabilidade de conhecimentos acerca de cultura em atividades sociocomunicativas que, apesar de simuladas, direcionam-se a usos da língua em contexto real e, não se pode esquecer, cuja resolução eficaz e efetiva são o objetivo primeiro dos alunos que estão engajados no curso.

A proposta interventiva segue um plano de ação com algumas das características descritas por Gil (2017) e é discriminada em etapas, de acordo com o dia do curso e objetivo principal das atividades desenvolvidas. Segundo o autor (2017, p. 140), o plano de ação deve delinear os seguintes pontos:

- a) quais os objetivos que se pretende atingir;
- b) a população a ser beneficiada;
- c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas;
- d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação;
- e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e
- e) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

Os seus objetivos consistem em levar os professores estagiários à reflexão sobre suas crenças acerca do ensino de cultura em aulas de LE/L2, mais especificamente no contexto do

pré-PEC-G; apresentar e discutir conteúdos teóricos e práticos a respeito de interculturalidade e o desenvolvimento da CCI dos alunos de PLA, de modo que se evite relegar a um segundo plano a sua abordagem e ensino ou que este se restrinja a informações acerca da Cultura do país-alvo ou a meras comparações entre as culturas; e, por consequência, aprimorar as práticas docentes referentes ao ensino da língua e cultura desde os primeiros dias dos estrangeiros em sala de aula, almejando, com isso, contribuir para a amenização do choque cultural sofrido por eles e abrindo caminhos para uma adaptação mais rápida e um maior usufruto dos insumos linguísticos e culturais aos quais estão expostos no ambiente de imersão.

O público a ser beneficiado consiste, primeira e imediatamente, nos professores em formação, ainda estagiários. Busca-se uma complementação de seu arcabouço teórico e prático e uma melhor preparação tanto em sua atuação com ensino e aprendizagem da LE, objeto de seu curso de Licenciatura, como em uma eventual atuação com PLA.

De uma forma mediata, mas não menos importante, serão beneficiados os outros agentes envolvidos no Programa: os alunos estrangeiros (especialmente aqueles que não apresentam um perfil aberto às diferenças entre as culturas de origem e local), que poderão ter mais oportunidades de visualizar essas diferenças em sala de aula, por meio de uma abordagem sensível a elas e aos sentimentos e julgamentos que elas despertam; a coordenação, que terá mais meios de seguir orientando os professores a partir de observações mais consistentes e dados mais solidamente embasados no que diz respeito a incidentes de ordem cultural nas aulas; sob uma perspectiva mais ampla, beneficiam-se também o próprio programa PEC-G e a comunidade acadêmica, pois, com uma adaptação menos problemática, aumentam-se as chances de maior participação dos alunos na vida estudantil e de uma maior integração ao corpo discente daquela instituição nos anos em que cursará a graduação, uma vez aprovado no Celpe-Bras.

É importante salientar que não se pode conceber a ideia de um plano fechado de atuação, uma vez que o contexto de aplicação é dinâmico e constituído de variáveis que estarão em constante mudança no decorrer dos períodos letivos: a coordenação poderá mudar; os perfis, origens e arcabouços culturais tanto dos alunos como dos professores estagiários mudam a cada ano – o professor que permanecer por mais de um ano mudará em virtude da experiência pessoal, acadêmica e profissional vivenciada; o formato das aulas pode sofrer alterações; a própria conjuntura internacional ou condução do programa PEC-G podem levar ao surgimento de novos fatores a serem considerados nas abordagens aos futuros docentes no bojo de sua preparação para as aulas preparatórias do Celpe-Bras.

Como bem explica Mendes (2004, p. 206),

Uma situação de ensino/aprendizagem intercultural na qual são expostas e respeitadas as diferentes culturas em contato e em situação de interação, exige, ainda mais, que os planejamentos sejam flexíveis, que incorporem as iniciativas e mudanças impostas pela situação.

Vislumbra-se, assim, a possibilidade de partir das informações deste estudo de caso e legar um planejamento para as próximas turmas do pré-PEC-G na universidade em questão, fazendo as alterações necessárias de acordo com as mudanças do contexto, ou mesmo para turmas em outras instituições que ensinem português em contexto de imersão, desde que adaptadas as atividades, os materiais e os exemplos apresentados para as suas especificidades.

Os itens c) e d) apresentados por Gil (2017) são observáveis a partir do próprio estudo de caso realizado, que apresenta uma descrição detalhada do contexto de ensino, o público e a instituição envolvida, bem como as discussões apresentadas na análise dos dados levantados. Em relação ao item e), que versa sobre os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões, aventa-se a possibilidade de, em conjunto com a coordenação do curso, institucionalizar o minicurso e torná-lo parte integrante do período preparatório dos professores estagiários (várias conversas foram realizadas com esse propósito, sempre muito bem recebidas pela coordenadora). Assim, todo o grupo participaria como parte das atribuições no programa. A utilização dos retornos obtidos dos participantes, a avaliação dos resultados e o controle do processo são descritos mais adiante, ao final da descrição desta intervenção.

O planejamento do curso deverá levar em conta sua curta duração, seu caráter preparatório para o início das aulas pelos novos (e antigos) professores estagiários e seus objetivos, quais sejam:

- a) investigar a possibilidade de lacunas em sua formação docente no que tange ao ensino de cultura (possível e provável, se forem levados em consideração os dados coletados no presente estudo de caso);
- b) contribuir para a coconstrução de novos conhecimentos e assimilação de novas crenças acerca da abordagem intercultural em aulas de LE/L2 ou, dependendo da experiência do estagiário como aluno de LE/L2 e de seu arcabouço teórico e prático, a retificação (adaptação) ou reforço das já existentes em seu sistema de crenças;
- c) apresentar aos estagiários noções importantes acerca de consciência intercultural, abordagem de cultura em aulas de LE/L2 e desenvolvimento da CCI para que, a despeito de sua (in)experiência docente e seu nível de conhecimento didático-pedagógico, possa lidar com o ambiente do pré-PEC-G, bastante diferente do seu contexto de aprendizagem;

- d) fomentar reflexões sobre o papel do professor no desenvolvimento da CCI dos alunos de LE/L2 e os benefícios para o processo de adaptação desses últimos ao ambiente de imersão e aquisição da língua e culturas locais;
- e) proporcionar meios para que os professores, através de uma atuação pró-ativa e consciente no que diz respeito à abordagem de aspectos culturais nas aulas de PLA, contribuam para a amenização dos efeitos do choque cultural nos alunos, de modo que eles, já a partir dos primeiros momentos do curso, possam, a despeito das diferenças culturais, usufruir dos benefícios potenciais do contexto de imersão para uma aprendizagem mais eficaz e rápida da língua-alvo.

A proposta de intervenção leva em conta a possibilidade de os docentes do período letivo a ser iniciado sejam alunos da graduação em Letras que não tenham cursado disciplinas relativas a estratégias e metodologias de ensino, já que, segundo informações prestadas pela Coordenadora, dificuldades envolvidas na seleção (envolvimento de alunos em outros projetos e falta de bolsas são duas delas) impedem a exigência de que estejam em estágio avançado dentro do curso de Licenciatura. Para envolver estagiários que tenham experiência anterior no programa ou em aulas de LE (seja em PLA ou em outra língua), opta-se por utilizar atividades reflexivas e de simulação sempre em pares ou grupos. Assim, visa-se à coconstrução de novos conhecimentos e ao compartilhamento de experiências, dando um protagonismo maior aos participantes e emprestando um peso argumentativo mais convincente à importância da abordagem de cultura nas aulas do pré-PEC-G.

As atividades apresentadas neste capítulo têm, portanto, caráter ilustrativo do que pode ser abordado em uma preparação para cursos nos moldes do pré-PEC-G, devendo ser ajustadas em sua densidade teórica e prática, assim como na complexidade com que trata seus temas, caso venha a propor normas mais rígidas de seleção e se consiga compor um quadro docente mais experiente no que diz respeito à atuação docente em geral e mais especificamente no ensino de línguas para estrangeiros em contexto de imersão.

Outra característica desta proposta é a ênfase em atividades que gerem reflexões e discussões, com base em dados levantados junto a atores do próprio curso, em anos anteriores, e em experiências prévias dos outros professores que estão no programa há mais tempo. Desse modo, visa-se à centralização das conversas e trocas de conhecimentos dos próprios estagiários, distanciando a condução das aulas do tipo “palestra” e adotando uma postura sociointeracionista, na coconstrução de conhecimento entre eles, a geração de instabilidade em seus sistemas de crenças e a apresentação de argumentos mais convincentes para que ocorra a assimilação de novas crenças ou adaptação destas aos sistemas de crenças relacionados à

abordagem de cultura em aulas de LE/L2. Em relação à força de depoimentos baseados em ocorrências reais de sala de aula na preparação de professores, Wiezoreck (2013, p. 318) afirma:

Segundo minha experiência, um caso concreto facilita aos estudantes o acesso às conexões teóricas, as quais inicialmente não se evidenciam sem problemas, pois parecem não corresponder à valorização das experiências diárias. Inicialmente ele possibilita a tematização (desmistificação dos tabus) e a análise de padrões de interpretações implícitos, isto é, que seguem padrões de significados lógicos, teóricos do cotidiano, tanto em seu processo de constituição como em seu efeito (permanentemente implícito). Com isso, permite-se um trabalho de pesquisa prático em um caso, como também o acesso e a análise conjunta de diferentes conceitos e conhecimentos teóricos

A possibilidade da visualização prática dos conhecimentos teóricos expostos nos encontros da intervenção, portanto, reforça-os em sua validade e confiabilidade, em comparação a crenças e percepções anteriores que compõem os sistemas de crenças dos estagiários. Assim, de uma forma mais intensa, gera-se um convencimento maior e, conseqüentemente, um ambiente mais favorável à acomodação ou assimilação de novas ideias acerca da importância da abordagem intercultural nas aulas de português.

Além disso, a centralidade das aulas em práticas interativas e dialógicas visa também à orientação dessa abordagem à escuta atenta, pelo professor ministrante, de eventuais relatos e contribuições dos estagiários acerca de assuntos ligados à cultura em sala de aula. Desse modo, estes observam na prática posturas possíveis a serem adotadas quando, nas aulas do pré-PEC-G, seus alunos estiverem produzindo em suas atividades discentes ou estejam falando sobre suas culturas, as diferenças em relação às culturas locais e como eles lidam com elas.

6.1 AS ETAPAS DA INTERVENÇÃO

Para uma melhor visualização da proposta em questão, ela foi dividida em três etapas: a primeira consiste no levantamento de informações sobre os estagiários e alunos que comporão a turma do período letivo a ser iniciado; a segunda consiste nas aulas em si, com a descrição de atividades ilustrativas e adaptáveis/complementáveis; a terceira, no acompanhamento e avaliação dos resultados junto aos estagiários, alunos e à própria coordenação. Essas etapas passam a ser descritas individualmente nas próximas subseções.

6.1.1 Levantamento das informações sobre os estagiários e alunos da turma a iniciar

Primeiramente, seria realizada uma análise de perfil e avaliação diagnóstica acerca da experiência prévia dos professores no ensino de LE e de PLA; suas percepções acerca das diferenças entre o contexto de ensino de LE na graduação e em aulas de cursos livres de idiomas (bem menos heterogêneo e em grau bem menor de pluralidade linguística e cultural entre alunos e entre alunos e professores); suas noções de interculturalidade e sobre a existência de choque cultural vivenciado pelos alunos e professores em aulas para estrangeiros.

A necessidade desse levantamento se justifica pela possibilidade de variação contínua na formação do corpo docente do curso. Apesar de boa parte dos professores participantes serem diferentes ano a ano, por se tratar de alunos da mesma instituição, pressupõem-se perfis não muito díspares dos encontrados no estudo de caso apresentado, não surpreendendo a ocorrência de situações análogas relacionadas a sua formação no tocante a questões de interculturalidade e desenvolvimento da CCI de alunos de LE. Assim, com esses dados, pode-se modular a densidade teórica e a complexidade com que serão abordados os tópicos selecionados para a intervenção, ficando livre o ministrante para adaptar o material já preparado ou criar novos materiais, que sejam condizentes com esses achados sobre as crenças dos professores em formação.

Neste primeiro contato com os estagiários, o levantamento diagnóstico seria menos complexo do que o feito para a problematização da pesquisa – planeja-se um questionário com poucas questões abertas ou sua substituição por uma entrevista mais breve com transcrições de trechos mais relevantes ou simples preenchimento, pelo entrevistador, de formulários pré-elaborados (*checklists*). Sugere-se que seja enviado aos estagiários com no mínimo uma semana de antecedência, para que o professor ministrante possa ter as informações a tempo de fazer os ajustes necessários. Pode-se contar com a ajuda do(a) coordenador(a) ou de outros professores envolvidos no processo de seleção para o fornecimento de informações complementares também.

Nesta proposta, é apresentado um exemplo de questionário (Apêndice H) para a coleta desses dados. Em sua primeira parte (itens 1 a 6), ele versa sobre o perfil dos professores e algumas de suas crenças sobre ensino de cultura em aulas de LE. Como se pode ver, não há complexidade maior nas perguntas e suas respostas já são suficientes para prover um mínimo de informações para o desenho das aulas.

Como sugestão, na segunda parte (itens 7 a 9), aproveita-se para adiantar alguns dos assuntos a serem abordados durante o curso. Diferentemente das primeiras perguntas, estas não precisam ser respondidas por escrito, pois têm por objetivo principal incitar-lhes as primeiras inquietações acerca das diferenças culturais e suas consequências para a vida dos alunos em seus primeiros momentos vivendo no ambiente de imersão. Elas versam sobre a adaptação deles e sua relação com aspectos culturais que muitas vezes têm sua importância ignorada pelos professores, mas que, depreende-se dos depoimentos dos próprios estudantes nos questionários e entrevistas realizados, são sensíveis para que se sintam abertos a interagir com os falantes brasileiros e para se colocar em contextos de produção e recepção de insumos linguísticos e culturais.

Pelos depoimentos analisados no capítulo anterior, assuntos como alimentação, roupa, demonstração de afetividade em público, o toque ao se cumprimentar (pode ocorrer mais de uma vez, com a mesma pessoa, no mesmo dia), comportamentos em sala de aula são objetos de surpresa pelos estagiários quando são informados pelos alunos sobre as diferenças e o impacto negativo que essa percepção causa em boa parte deles e em sua motivação para interagir com nossos falantes e nossa cultura. Outros tópicos podem ser apresentados (acrescentados ou em substituição a esses), dependendo de outros levantamentos mediante instrumentos de coletas de dados aplicados ano a ano com os novos alunos ou das informações coletadas pelos próprios professores durante as aulas ou em conversas informais com eles, como a posição da mulher em sociedade, elogios, despedidas e o “jeitinho brasileiro”.

Com o adiantamento dessas informações, objetiva-se contribuir para a ocorrência de um estranhamento e uma instabilidade no sistema de crenças dos futuros docentes mediante a reflexão sobre aspectos que poderiam parecer invisíveis naquele contexto de ensino ou, ainda que perceptíveis, pouco relevantes para quem ministra aulas para estrangeiros pela primeira vez, sem ter noção das peculiaridades dessa tarefa. Além disso, ao responder as questões dessa segunda parte, exercita-se a noção de alteridade, de visualização de sua cultura como se fosse o outro, importantíssimo para o despertar de uma consciência intercultural nos futuros docentes.

Em relação aos alunos do período letivo que se inicia, a pesquisa sobre suas informações pessoais pode dar ensejo ao resgate e utilização de dados de anos anteriores, caso sejam de países que já tenham enviado estudantes, sempre levando-se em consideração uma posição avessa a estereótipos e generalizações imprecisas e respeitando as diferentes culturas presentes em todas as nações. Essa pesquisa pode ser feita informalmente com a coordenação,

pois ela recebe uma lista com os alunos, sua identificação pessoal, o curso e a universidade que vão frequentar no PEC-G.

Outra utilidade desses dados refere-se à possível antecipação do grau de heterogeneidade da turma, quais línguas e culturas estarão em contato em sala de aula, bem como à previsão de um eventual isolamento de alunos que não contarão com compatriotas naquela turma – nas turmas de 2018 e 2019, havia só um aluno ganês (o único anglófono) e uma única aluna proveniente da República do Congo, respectivamente, e eles ficaram bastante isolados nos primeiros meses de aula – ao final, não obtiveram a aprovação no Celpe-Bras. Por último, mas não menos importante, com base nessas informações, os professores (estagiários ou não) devem proceder à realização de pesquisas sobre informações relevantes sobre os países e culturas de origem dos alunos, criando condições para um melhor acolhimento nos primeiros dias de aula.

6.1.2 O formato do curso

A presente proposta interventiva prevê a realização de três encontros de três horas e meia, segundo a práxis dos cursos de formação previstas anualmente no Programa. Como já ressaltado anteriormente, seu desenho é flexível e pode ser complementado ou reduzido, dependendo das limitações decorrentes das condições específicas da instituição em que será ministrado. As três aulas terão como temas principais: a contextualização do ambiente de ensino e aprendizagem em que atuará o corpo docente (o pré-PEC-G e suas especificidades; a aprendizagem de língua e cultura em contexto de imersão); o levantamento das crenças dos professores sobre cultura, interculturalidade, CCI e o ensino de línguas; o choque cultural e suas possíveis consequências no processo de adaptação e aprendizagem para o estudante internacional; a abordagem de cultura e o papel do professor no desenvolvimento da CCI do aluno em aulas de LE; e os esperados benefícios decorrentes da abordagem intercultural em termos de resultados no exame final de proficiência e na qualidade de vida dos alunos.

A descrição do desenho do curso segue sua ordem cronológica, dividida pelos dias em que tais temas serão abordados, discutidos e ilustrados com materiais retirados da Internet, do Celpe-Bras ou do material didático que é utilizado como base para a preparação das aulas (LIMA; ISHIHARA; BERGWEILER, 2013; LIMA *et al.*, 2008; 2013). Os conteúdos a serem ministrados estão discriminados no Quadro 3:

Quadro 3 – Configuração do curso

Aulas	Conteúdos a serem abordados
Primeira aula	Contextualização (pré-PEC-G e ensino de línguas em ambiente de imersão) Crenças dos estagiários sobre cultura e interculturalidade (levantamento e incitação à instabilidade em seu sistema de crenças) Cultura e interculturalidade e ensino/aprendizagem de línguas
Segunda aula	Choque cultural: aspectos afetivos e motivacionais e a aprendizagem de línguas
Terceira aula	A abordagem intercultural O papel do professor no desenvolvimento da CCI do aluno Familiarização com o Celpe-Bras

As subseções a seguir apresentam sugestões de procedimentos e atividades, com materiais elaborados ou coletados por este pesquisador, que objetivam a internalização de noções básicas e essenciais sobre os temas abordados, e que, entende-se, devem ser parte da formação de professores de LE/L2 em geral e, mais especificamente, de docentes dos cursos preparatórios para o Celpe-Bras de candidatos à participação no PEC-G.

6.1.2.1 A primeira aula – contextualização e levantamento de crenças sobre ensino de cultura e interculturalidade em aulas de LE/L2

O momento anterior ao primeiro encontro (levantamento de informações sobre os professores e alunos do período letivo a iniciar) dá ao ministrante um panorama geral sobre a experiência docente prévia dos participantes e suas crenças iniciais sobre a abordagem de cultura em aulas de LE. Nos encontros presenciais, ele terá a oportunidade de obter mais informações sobre seus perfis e conhecimentos sobre o assunto, porém já poderá ter uma ideia sobre como deverá atuar na preparação de materiais de suporte e no desenho das aulas, aprofundando-se mais no ensino dos conceitos teóricos à medida que seja mais alto o patamar de formação dos participantes.

Na descrição das atividades ilustrativas dos conteúdos ministrados, levou-se em consideração a participação de estagiários com perfil semelhante ao do caso estudado: alguns eram mais experientes (caso da Prof 4 e da Prof Info), mas o ponto de partida escolhido para a abordagem teórica e prática, até mesmo pelo relato da Coordenadora referente à dificuldade na seleção de estagiários que tenham experiência docente ou em projetos de extensão, é o de professores em sua primeira oportunidade docente. Assim, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem introdutória dos conteúdos ministrados, mas que pode ser adaptada e aprofundada caso o grupo apresente um perfil distinto.

O início das atividades é, como de praxe, de apresentação. Tanto ministrante como participantes se apresentam e aquele apresenta a estes o plano do curso, com os dias de encontro e os temas a serem abordados. Como primeira atividade, ele coloca o primeiro problema para reflexão: alguns alunos, a despeito de se encontrarem imersos na comunidade-alvo, não parecem usufruir das vantagens dessa convivência no que diz respeito ao progresso de sua proficiência e demoram muito para se engajar em atividades de interação significativa em PLA, fazendo com que o ambiente de imersão, em vez de ser considerado benéfico e propício a uma aquisição rápida de insumos linguísticos e culturais, acaba sendo um fator irrelevante para uns e até complicador para outros. Os participantes são, então, instados a se manifestar com a busca de possíveis respostas.

A partir do problema posto e das discussões realizadas, parte-se para a seguinte pergunta: “Será que o contexto de imersão não teria seus efeitos potencializados caso houvesse uma maior atenção para aspectos culturais e de interculturalidade nas aulas?”

Neste momento, é necessário que se faça uma breve descrição do curso e suas características (Capítulo 1), enfatizando as informações levantadas sobre os alunos que irão cursar o pré-PEC-G: suas origens, línguas de instrução, curso que pleiteiam e cidades para onde irão ao iniciar sua graduação; também, o ministrante pode antecipar alguns dados com base em sua própria experiência docente ou em estudos realizados naquele contexto, como o fato de chegarem ao Brasil com pouco ou nenhum conhecimento acerca de nossa língua ou culturas, salvo os estereótipos bastante conhecidos em outros países do mundo, e o fato de serem uma turma bastante heterogênea, diferente de suas experiências discentes em LE.

Como exemplificação de que se deve ter em mente a existência de fatores outros que conteúdos relacionados à estrutura da língua nas aulas, o ministrante passa a ouvir os participantes em suas tentativas de respostas ao questionário aplicado antes do início das aulas (Apêndice H). Os questionamentos presentes no item 7 podem admitir mais de uma resposta

possível, já que as reações dos estudantes estrangeiros à cultura do outro dependem de fatores contextuais e de seu perfil, mas alguns subitens já servem para gerar uma inquietação envolvendo aspectos culturais e qual relação eles teriam com as aulas de PLA. Adicionalmente, o item 8 questiona abertamente a possibilidade de assuntos como alimentação, roupas, demonstração de afetividade em público, os rituais de cumprimentos e comportamento em sala de aula devem ser objeto de atenção de professores de LE/L2.

O próximo passo seria a exposição, pelo ministrante, de alguns conceitos relacionados ao ensino de cultura em aulas de LE/L2. Neste momento, seriam mencionadas e explicadas as distinções advindas da dicotomia Cultura/cultura (KRAMSCH, 2013) e a tradicional prevalência (quase exclusividade, como visto nos sujeitos do estudo de caso) do ensino de Cultura de uma forma geralmente apartada do ensino de estrutura, como explicado no Capítulo 3 desta pesquisa. Deve-se atentar para o fato de que ambas as acepções de cultura (Cultura e cultura) são importantes para o ensino de LE.

No passo seguinte, o ministrante pode perguntar aos participantes se são necessários outros conhecimentos que não os gramaticais e de vocabulário para que se consiga levar a efeito uma interação de forma eficiente e bem-sucedida em LE/L2, exemplificando com rituais de interação e atos de fala, tais como agradecimentos e elogios (e respostas a eles), críticas (diretas e indiretas) e cumprimentos.

Com esses debates, pretende-se, como descrito no Capítulo 2, contribuir para a criação de condições para que se opere uma modificação no sistema de crenças dos estagiários, para que, após suas reflexões, passe a considerar a abordagem e ensino de cultura em aulas de LE a despeito da eventualidade de sua experiência discente ter sido deficiente neste sentido e sua formação docente não ter contemplado ainda esse tópico. Estes parecem ter sido os casos verificados em três dos quatro estagiários integrantes do estudo de caso. Caso não tenha uma concepção formada a respeito, que sejam criadas condições adequadas para a assimilação dessa nova crença ao seu sistema de crenças.

As explicações do ministrante focam no ensino de cultura de modo conjunto com o ensino de estruturas – e de que ensinar cultura não é só explicar como são os hábitos, atitudes e valores no Brasil (com risco de recair em generalizações rasas e estereótipos baseados em sua experiência de vida), mas trabalhar com os alunos o contraste e a necessidade de observação da cultura do outro como diferentes perspectivas, diferentes maneiras de ver a vida, de ver o mundo; trabalhar com eles a tolerância acerca do diferente, sem que julguem como certo ou errado aquilo que, respectivamente, se aproxime ou se afaste da cultura deles.

Na abordagem de sua própria cultura, as conversas podem ser direcionadas para algumas questões, como “existe uma cultura brasileira?”, “você conhece a sua própria cultura?”. Nas discussões resultantes desses questionamentos, percebe-se a figura do professor como um “embaixador” de sua própria cultura, pois os alunos conferem-lhe a legitimidade para responder as perguntas que surgem e tomar como verdadeiras suas respostas. A isso se atribui uma responsabilidade grande em suas explicações e comportamento, pois deve tomar bastante cuidado com generalizações imprecisas, estereótipos, mitos e informações incorretas sobre a cultura local ou com a tentativa de informar os alunos fazendo uso de uma visão determinista de cultura como nacionalidade (“*No Brasil, é assim...*”), ao lidar com assuntos tabus ou delicados na(s) cultura(s) do aluno e ao lidar com as diferenças culturais.

Para ilustrar este tópico, sobre generalizações e estereótipos e como devem ser evitados, podem ser utilizados depoimentos de estrangeiros sobre hábitos e costumes brasileiros, sobre nossos valores e percepções. Os dados coletados neste estudo de caso poderiam servir de exemplo, especialmente os que acarretaram impactos maiores nos alunos estrangeiros (positivos – brasileiros são amigáveis, acolhedores, alegres; negativos – brasileiros são racistas, xenófobos, vestem-se mal etc.).

Alternativamente, seriam utilizados depoimentos extraídos de materiais comparativos (excertos de livros didáticos com estereótipos ou impressões de estrangeiros veiculados em sites sobre intercâmbio acadêmico ou revistas internacionais), com ênfase em hábitos que consideramos invisíveis (não percebemos como pode ser estranho na visão do outro) em nosso cotidiano. Neste trabalho, foi escolhida uma atividade sobre comportamentos de brasileiros, extraída do livro adotado pelo curso como referência para as aulas (LIMA *et al.*, 2013, p. 29), apresentada na Figura 1.

Figura 1: Exemplo de estereótipos extraídos de material didático de PLA.

C Comportamento
No Brasil é diferente ... ou será que não?

No Brasil, costumamos chegar mais ou menos 30 minutos depois do horário do convite. Nunca chegamos antes da hora marcada. E no seu país?

Um atraso de 15 minutos é normal no Brasil. Quanto tempo você espera?

Em festas, reuniões, churrascos etc. (mas não em jantares) em geral ninguém se importa se você leva mais alguém (namorado/a, amigo/a ...)

Muitas vezes, as visitas trazem pequenos presentes; flores para a dona de casa, vinho para o homem, chocolate para as crianças.

Festas, jantares etc. normalmente começam e acabam tarde. Muitas vezes, o café ou o fim da música na festa sinalizam o final da visita. Como você sinaliza o fim da visita? Como você decide a hora de ir embora?

Convites sem especificação de tempo como: "Passa lá em casa" "Aparece em casa" ou "Vamos tomar um café lá em casa qualquer dia", não são realmente convites.

03

A gente sempre ... Você tem que ... Em geral, as pessoas ... Não pode ... Eu nunca ... Às vezes, ...

**Como mudam as regras de comportamento nas diferentes regiões de seu país?
E em diferentes grupos sociais, níveis de idade etc.?**

Fonte: LIMA, Emma; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil**: curso básico de português para estrangeiros. Vol. 2. São Paulo: E.P.U., 2013, p. 29.

A partir dessa análise e interpretação dos estereótipos apresentados, pode-se questionar não só a sua impropriedade, mas também a sua potencial nocividade nas atividades do dia a dia de estrangeiros que são ensinados por meio de generalizações imprecisas (pode-se imaginar, por exemplo, o estrangeiro chegando atrasado a uma reunião importante ou a uma aula; ou levando um amigo que não foi convidado para uma festa). Observa-se que o livro não faz qualquer menção à necessidade de relativização das informações fornecidas. Em nosso contexto, algumas assertivas são simplesmente equivocadas e todas as que se aplicam comportam alguma condicional.

A escolha de um trecho do livro adotado serve também para oportunizar a orientação sobre o uso do material didático – de que ele não pode ser considerado como tendo papel central nas atividades de ensino. No estudo de caso, uma das reclamações mais recorrentes nas reuniões pedagógicas é o uso dos slides com os planos de aula (que são elaborados e enviados pela Prof Info e pela Coordenadora) sem a devida preparação pelos alunos. O ensino irrefletido de aspectos culturais não raramente leva à inexatidão das informações passadas.

Outro material, desta vez selecionado de uma página de notícias e entretenimento na Internet (CAPANEMA, 2015), ilustra a abordagem de conteúdos de natureza cultural de uma maneira bem generalizante – que deve, portanto, ser objeto de reflexão antes de passado para os alunos. Resumidamente, a publicação apresenta dez hábitos brasileiros para seus editores internacionais e colhe suas opiniões a respeito. Os hábitos são:

1. Tomar mais de um banho por dia.
2. Escovar os dentes no trabalho.
3. Sentar ao lado do parceiro no restaurante.
4. Segurar sanduíche com guardanapo e comer pizza com garfo e faca.
5. Chamar todo mundo pelo primeiro nome (inclusive a presidente da República).
6. Jogar papel higiênico sujo em um lixinho ao lado da privada.
7. Ter 30 dias de férias por ano e mais de dez dias de feriados.
8. Comer abacate como fruta, inclusive com açúcar.
9. Marcar o horário de uma festa sabendo que as pessoas só vão chegar duas ou três horas depois.
10. Terminar mensagens com "abraços" ou "beijos", mesmo com pessoas que você não conhece pessoalmente.

Após cada um desses hábitos brasileiros, há comentários positivos e negativos dos entrevistados (onze estadunidenses, um canadense e um mexicano). Ao final, eles fazem algumas considerações, com suas impressões dos brasileiros com base nos costumes que avaliaram (*“O Brasil parece ser muito legal!!!”*; *“Os brasileiros parecem ser muito limpos, fora o fato de jogarem papel higiênico sujo no lixo em vez de na privada.”*; *“[...] Vocês têm algumas ideias muito boas. Mas por favor, por favor, encostem no hambúrguer com as mãos. A vida é curta demais.”*).

Esses são apenas dois exemplos de materiais que lidam com aspectos comportamentais em nossa cultura que auxiliariam em sua elevação a um patamar de consciência dos professores estagiários, levando-os a refletir sobre ações e comportamentos que, se por um lado, não são perceptíveis por não terem tido contato com o outro, estrangeiro, para saber quais generalizações ele faz a respeito de nossa cultura, por outro, são tão comuns e inerentes a nossa cultura que na maioria das vezes nem são notados como característicos dela. Desenha-se, assim,

um ambiente propício para o surgimento da consciência sobre as diferenças interculturais e a necessidade de sua relativização, tolerância e respeito no contato com o outro.

Ao fim da primeira aula, idealiza-se uma atividade que leve o participante a refletir mais especificamente sobre o choque cultural vivenciado pelos alunos e a existência de fatores complicadores ou mesmo impeditivos da busca livre e espontânea por situações de contato e uso da língua estudada. Neste ponto (e na aula seguinte) vai ser abordado de forma mais direta o mito do contexto de imersão como sendo o ambiente ideal para a aquisição de uma língua, sem que se considere como relevantes diversos outros fatores que influenciam naquele processo em maior ou menor grau.

Os participantes receberiam frases com questionamentos de alunos de PLA em ambiente de imersão no Brasil. Com elas, devem imaginar os motivos que levaram o estrangeiro àquela pergunta, geralmente sobre um aspecto “invisível” de nossos hábitos, contrastes que dificilmente passariam por sua mente e que não vislumbrariam se não lhes fossem apresentados. Essa tarefa poderia ser feita em duplas ou trios e poderia ser nos últimos momentos da aula ou no início da próxima (ou, mesmo, caso tenham a disponibilidade, para fazerem em casa e retornar com suas opiniões e respostas).

A reflexão a respeito do estranhamento do outro em relação a algo tão natural em nossa cultura resulta em um exercício de alteridade bastante importante para que visualizem a necessidade de conhecer a sua própria cultura e, também, as culturas presentes naquela situação de interação para identificar o que constitui diferença entre elas e o que pode ser relevante para que as trocas sejam harmônicas, pacíficas e não ensejem ruídos a ponto de prejudicá-las. Adicionalmente, são orientados a pensar em momentos/tópicos em que esses assuntos poderiam ser abordados em sala de aula e como explicariam aos alunos aqueles hábitos, práticas locais e valores a eles relacionados.

As frases a seguir são resultado da experiência docente deste pesquisador e são relacionadas diretamente à cultura local, mas podem ser alteradas livremente, de acordo com o arcabouço teórico e prático do ministrante e o histórico de dúvidas e contrastes culturais de participantes de anos anteriores e dos locais em que o curso for ministrado. É importante que tenham lastro em eventos reais de interação ou que, pelo menos, sejam verossímeis, para que gerem um convencimento mais efetivo sobre a necessidade de uma atuação mais pró-ativa dos participantes, na prática podendo se antecipar às ocorrências do estranhamento resultante do choque cultural e, como representante da cultura do país-alvo, apresentá-la independentemente de serem trazidas ou não pelos alunos nas aulas.

1 - Estou na fila de um supermercado e um idoso passa na frente sem nem falar nada. Acho isso um absurdo!

2 - ... quando nos despedimos, ele(a) disse: “vamos marcar!” E nem pegou meu telefone nem nada...

3 - Eu cheguei na universidade e meu(minha) colega disse que o meu cabelo tá lindo. Eu nem dou intimidade para ele(a). Fiquei com muita raiva!

4 - Quando nos despedimos, ele(a) disse: “passa lá em casa!” É pra eu ir na casa dele(a), mesmo? Não é falta de educação?

5 - Quando nos despedimos, ele(a) pegou o meu telefone e disse que ia me ligar. Eu fiquei chateado porque todo mundo faz isso aqui e ninguém liga depois! Parece que todo mundo finge gostar!

6 - Eu falo com as pessoas no início do dia e tudo bem. Mas tem algumas pessoas que, toda vez que passam por mim, ficam sorrindo. É assim mesmo ou tem alguma coisa?

7 - O que é o jeitinho brasileiro?

8 - Eu estava na casa do meu amigo e ele me ofereceu comida. Eu disse que não queria e ele ficou insistindo muito. O pior é que os pais dele também ficaram insistindo. Eu não sabia o que fazer! Fiquei muito constrangido!

9 - Ontem eu fui pra uma festa e uma menina ficou comigo sem nem me conhecer! Eu conheci a garota lá mesmo e ela já foi ficando... Eu não namoraria essa menina nunca!

10 - O brasileiro come feijão com arroz todo dia! Eu não aguento! No meu país, a gente varia a comida, a alimentação, mas aqui é TODO DIA feijão com arroz. Tudo igual!

Dependendo do tamanho da turma, as frases podem ser destacadas e cada par ou trio fica com duas ou três. O importante é que dialoguem e elevem ao nível de consciência algumas inquietações resultantes de diferenças culturais que, em um primeiro momento, são muitas vezes imperceptíveis, visto que pouco ou nada conhecem da cultura do outro e, em virtude disso, dificilmente conseguem perceber em quais pontos as culturas em jogo diferem e em que grau essas diferenças afetam as relações do estrangeiro com a comunidade local.

Os estagiários mais experientes teriam um papel relevante nas discussões, pois podem agregar às frases apresentadas outros questionamentos com base em sua experiência docente, como surgiram (se foi em sala de aula ou em interações informais com estrangeiros) e como se desincumbiram da tarefa de explicar aquele aspecto cultural questionado.

As respostas dos participantes passam a ser o ponto de partida para os tópicos a serem abordados no segundo dia, que versará sobre o choque cultural que ocorre em face das diferenças entre os alunos e entre alunos e professores.

6.1.2.2 A segunda aula – choque cultural e ensino e aprendizagem em contexto de imersão

A segunda aula visa à conscientização dos participantes acerca do choque cultural por que passam os alunos ao chegar no Brasil, sua sensação de vulnerabilidade, isolamento, deslocamento, perda de pistas familiares, crise de identidade (WEAVER, 1993), aspectos que tornam muito difícil a adaptação e a convivência num país estranho, com língua e culturas diversas. Além disso, eles se veem pressionados a desenvolver suas habilidades linguísticas a um patamar intermediário em questão de meses para cumprir o planejamento feito em seu país de origem geralmente às custas de sacrifício financeiro e pessoal de seus familiares.

Ao mesmo tempo, com o início das aulas, os professores também passam por um choque de culturas, ao lidar com um público bastante diferente do que está habituado em aulas de LE: plurilíngue e pluricultural, de origens diversas das suas. Neste caso, a leitura de comportamentos e atitudes dos alunos dentro e fora de sala de aula esbarra na mesma falta de pistas culturais e, não raras vezes, resultam em incompreensão, desentendimentos e conflitos, como narrados por alguns dos professores neste estudo de caso.

Os professores precisam ter essa noção dos aspectos envolvidos no choque cultural e como lidar com ele. Weaver (1993) sugere algumas estratégias para lidar com o estresse causado pelo choque cultural: a) compreender o processo de adaptação, com toda a sua carga de sensações de ambiguidade, confusão e desorientação inerente a ele; b) controlar os sintomas e reações dessa adaptação de forma consciente e evitando a adoção de atitudes contraproducentes, como o isolamento e a desistência da interação; c) desenvolver estratégias para lidar com esses sentimentos e facilitar a adaptação; d) aprender a cultura do outro antes do contato; e) desenvolver habilidades que facilitem a compreensão, a comunicação e a adaptação entre as culturas em questão, ou seja, não imaginar que a comunicação se restringe à troca de códigos linguísticos, fazendo uso da competência estratégica e interacional para entender e se fazer entender pelos alunos.

Seria aconselhável que os estudantes já viessem com essa preparação de seu país de origem. Porém, como mencionado no Capítulo 1, não há dados sobre políticas adotadas nesse sentido por nenhum dos países envolvidos no programa. Na entrevista realizada com o presidente da AEE, foi feita a sugestão, pelos entrevistadores, de encontros para esse fim na sede da Associação, com conversas com os alunos recém-chegados e depoimentos de ex-alunos do pré-PEC-G (ora participantes do PEC-G) e brasileiros que com eles conviveram nos primeiros meses de estadia no Brasil (professores, ex-professores ou mesmo a coordenadora do

pré-PEC-G). Assim, eles teriam conhecimento das divergências culturais tendo acesso não só a uma visão de mundo semelhante à sua, mas também da visão do outro, arrefecendo, então, possíveis reações de oposição e antagonismo quando as duas forem contrastadas. Ele prontamente anotou a sugestão e se comprometeu a viabilizar esses encontros.

No caso dos professores, essa preparação seria levada a efeito com a continuação do curso, em aula cujo foco principal é a ocorrência do choque cultural e suas consequências para o ensino e aprendizagem pelos estudantes estrangeiros. Esse fenômeno deve ser parte do aparato teórico e prático dos docentes, pois tem extrema relevância na resultante motivacional e nas atitudes do aluno em sua relação com o ambiente de imersão e com o próprio processo de aprendizagem em que se vê engajado. Ademais, a gestão de sala de aula e a forma de abordar determinados assuntos devem levar em conta as diferenças entre professor e alunos, sob pena de comprometer tempo e esforços de planejamento que acabariam por apresentar resultados aquém das expectativas.

Como proposta de encaminhamento desse segundo dia, ele iniciaria com as discussões sobre frases representativas de estranhamentos decorrentes de contrastes entre culturas (subseção anterior). A partir das respostas e explicações dos participantes, o ministrante mediaría diálogos direcionados à reflexão sobre se já haviam percebido que aqueles questionamentos poderiam constituir hábitos ou comportamentos diferentes para uma pessoa de outra cultura; se já haviam pensado que poderiam ser instados a explicá-los dentro das aulas de PLA; e como deveriam ser os costumes, em situações semelhantes, em outras culturas.

Após as contribuições dos professores em formação, o ministrante relembriaria o perfil e a situação em que chegam os alunos estrangeiros com quem irão lidar, fazendo-os visualizar pessoas que estão passando por mudanças radicais em seu modo de vida, e que essas transformações são fatores que podem influenciar seu comportamento e suas atitudes em sala de aula. Posteriormente, exporia os participantes a conhecimento teórico sobre as características do choque cultural e as razões pelas quais um sujeito competente interculturalmente (seja ele o estrangeiro em terra alheia, seja ele o nativo que convive com esse estrangeiro) tende a sentir menos essas perdas de sinais familiares que o auxiliariam nas interações sociais e lida melhor com eventuais ameaças à sua constituição identitária.

A utilização de depoimentos de estrangeiros que já passaram por isso (ex-alunos, por exemplo) pode ser bastante interessante para ilustrar os efeitos desse período inicial (mas que pode se estender por bastante tempo). Outra possibilidade é o resgate de informações provenientes de estudos de caso com a mesma temática ou da literatura especializada em

intercâmbios e mobilidade internacional. No Apêndice I, pode-se vislumbrar material exemplificativo que poderia ser utilizado neste passo. Como se depreende das questões nele presentes, pretende-se que novas reflexões advenham das suas respostas e que sirvam de ponto de partida para as explicações teóricas e práticas sobre o contexto do pré-PEC-G, choque cultural e as estratégias para minimizá-lo, e a abordagem de cultura nas aulas.

As perguntas podem ser respondidas individualmente, mas prefere-se que sejam objetos de trocas de percepções entre os participantes. Acompanhando as discussões, o ministrante pode abordar a possibilidade de conflitos resultantes dessas diferenças com base na charge (RUAS, 2018) – conflitos esses que podem ocorrer entre alunos ou entre aluno e professor(a), como foi visto em depoimentos dos estagiários neste estudo de caso. As questões 2 e 3 objetivam inseri-los (especialmente os menos experientes) no papel que irão assumir em pouco tempo, levando-os a uma mudança de perspectiva acerca dos alunos do curso. É preciso que internalizem que o perfil dos estudantes estrangeiros é bem diferente do que estão acostumados nas aulas da LE que frequentam (ou que ministram) na universidade ou em cursos livres. O professor também deve, com a postura de um intermediador intercultural e representante de sua própria cultura, agir de forma a colaborar para que eles lidem com esse período do modo mais ameno e menos traumático possível. Dentre as orientações a serem direcionadas aos professores para que possam fazê-lo da melhor maneira possível, pode-se destacar as seguintes:

- Conscientizar o aluno da existência deste período de adaptação (à medida que vá desenvolvendo sua proficiência, se sentirá menos vulnerável);
- Estimular o compartilhamento de experiências (evitar o isolamento);
- Simular, em sala de aula, interações em que pode haver confusão, ambiguidade, incerteza na comunicação;
- Ensinar competência estratégica para que eles consigam interagir de modo satisfatório quando faltar conhecimento linguístico;
- Ser competente interculturalmente.

É relevante que o aluno tenha ciência de que todos passam por choque cultural e que, dependendo de seu perfil, ele o sentirá em maior ou menor intensidade. A consciência de que vive um período de adaptação a uma nova sociedade contribui bastante para a criação de condições para que ele mesmo atue para minimizar os efeitos do estresse causado, além de eliminar o caráter de incerteza e imprevisibilidade dessa fase por que está passando (WEAVER, 1993). Muitas vezes, só o fato de poder conversar com alguém sobre o assunto (professor ou colegas) já lhe serve de conforto, pois percebe que não é só com ele; além disso, sabedor das consequências desse período de instabilidade, pode buscar mais informações com outros

colegas que passaram pela mesma experiência ou com entidades estudantis de apoio (como a AEE, no contexto da UFPA).

Por último, o ministrante trata também do choque cultural vivenciado pelo professor em suas interações dentro e fora da sala de aula com os alunos. O item 4 traz características de perfil de alguns ex-estagiários, que podem ser aplicados a eles mesmos, como o desconhecimento acerca da(s) cultura(s) de seus alunos; pouca ou nenhuma experiência prévia docente; a crença de que o ensino de língua e cultura devem ser separados nas aulas de língua; a insegurança sobre como lidar com as diferenças culturais na sala. O diálogo acerca dessas dificuldades ou lacunas dos professores, mais evidenciadas nos primeiros dias de aula, deve vir acompanhado de algumas consequências consideradas prejudiciais para o andamento do ensino, quais sejam:

- a) Alguns episódios de choques culturais, ruídos comunicacionais e conflitos (aluno x aluno; aluno x professor) em sala podem ser antecipados e evitados;
- b) Algumas informações que facilitariam a adaptação dos alunos ao novo contexto em que vivem deixam de ser passadas;
- c) Alguns aspectos culturais são ensinados de forma a agravar o choque cultural dos alunos;
- d) O professor pode possuir uma visão demasiadamente etnocêntrica (BENETT, 1986) e nutrir uma ideia negativa sobre aspectos culturais de determinado(s) aluno(s).

Com isso, o objetivo é fazê-los perceber que sua preparação para as aulas não deve se limitar à leitura do material didático e das aulas enviadas anteriormente, e que também não devem confiar apenas em sua intuição para resolver as intercorrências em sala. Há meios para que se tornem aptos a enfrentar o novo desafio e o ministrante e os professores mais experientes podem ajudá-los contando como se preparam para as aulas nessa situação específica.

Ao mesmo tempo, deve-se tentar convencê-los de que o mero acompanhamento do material didático (livro didático e slides de preparação de aulas), seguindo um modelo conteudista e estrutural, como registrado nas aulas observadas, será sempre insuficiente para a efetiva atuação do professor de PLA. O próprio exame para o qual os alunos serão preparados prega que sua natureza é sociocomunicativa, e que um dos objetivos do ineditismo de seu formato (ver Capítulo 1) é operar de forma retroativa e influenciar as abordagens didático-pedagógicas de ensino de PLA, primando por um modelo que priorize o conhecimento sobre a(s) cultura(s) brasileira(s) e a consciência intercultural dos candidatos.

A utilização do Celpe-Bras como argumento para uma mudança de crenças e para o convencimento dos professores sobre a abordagem de cultura é bastante recomendada, pela

expectativa que toda a preparação para o exame gera em todos os envolvidos no curso e pela confiabilidade a ele emprestada como instrumento mensurador da proficiência dos alunos do pré-PEC-G. Na verdade, apesar de não selecionadas tarefas ou elementos provocadores entre os materiais de suporte para o encaminhamento das aulas, estes podem ser utilizados nos momentos anteriores, de forma adaptada ou não, de acordo com o tipo de abordagem que o ministrante adotar, bem como seus propósitos.

Como preparação para a aula seguinte, sobre a abordagem intercultural e o papel do professor no desenvolvimento da CCI do aluno, opta-se por solicitar aos participantes que leiam, em sua casa, o Guia do Participante do Celpe-Bras (BRASIL, 2013b), para que se familiarizem com o exame e para a identificação de conteúdos de natureza sociocultural.

6.1.2.3 A terceira aula – o papel do professor no desenvolvimento da CCI do aluno de LE/L2

Neste último encontro, o foco recai em parte sobre aspectos teóricos acerca do ensino de LE sob uma abordagem intercultural. São apresentados os conceitos de cultura e Cultura (mais uma vez) e de CCI. A partir da noção de CCI, é feita a ligação com a necessidade de tê-la desenvolvida para que o aluno possa se engajar em situações de interação ainda que apresente deficiências em seu arcabouço linguístico. Assim, desde as primeiras aulas, ele deve ser orientado a buscar atuar em suas relações interpessoais segundo algumas características, quais sejam:

- Observar criticamente o seu interlocutor;
- Atentar para a nocividade de estereótipos, choques culturais, conflitos e preconceito;
- Relativizar as generalizações culturais, quando não puder evitá-las, e estar atento(a) às particularidades regionais/individuais;
- Ter sensibilidade e tolerância em relação às diferenças;
- Agir reflexivamente;
- Adaptar seu comportamento para um contexto de diferenças.

O aluno deve se conscientizar da variabilidade de concepções sobre o mundo exterior e estar preparado para o enfrentamento de diferenças, sem que necessariamente haja oposição, mas compreensão dessas divergências, que foram construídas historicamente por aquela comunidade, por aquele povo.

Complementarmente aos aspectos conceituais da abordagem intercultural e a CCI de falantes de línguas estrangeiras, os participantes passam a discutir as diretrizes expostas no Manual do Examinando (BRASIL, 2015) e a ênfase do exame na aferição da capacidade do

candidato de interpretar, reagir e interagir a insumos de natureza sociocultural. Desse modo, eles podem observar que, além da força dos argumentos teóricos apresentados pelo ministrante, há também o fato de que aquela competência será avaliada ao fim do curso, sendo este efeito retroativo do exame importante para orientar a mudança em suas crenças e atitudes nas aulas de PLA (SCARAMUCCI, 2004).

Para finalizar este derradeiro encontro, opta-se por fazer uma análise conjunta de provas anteriores do Celpe-Bras – dois elementos provocadores (EPs) e seus roteiros (Anexos A e B) e uma tarefa escrita (Anexo C). Todos eles são de provas dos últimos anos, mas eles podem ser de livre escolha, de preferência com temas ou textos mais apropriados para o propósito das atividades.

Primeiramente, o ministrante pode optar por explicar os procedimentos de realização da prova e os seus critérios avaliativos. Ele pode realçar, durante as explicações, o caráter sociocomunicativo do exame e inclusive ressaltar que, na prova oral, uma das atribuições do avaliador-interlocutor é colaborar para manter a interação pelo tempo necessário e que não se avalia a correção ou incorreção das respostas, mas a competência interacional do candidato e se consegue, com o uso adequado da língua portuguesa, interagir de forma coerente e inteligível durante o tempo designado (cinco minutos para cada EP). Na prova escrita, os critérios avaliativos estão expressos no Manual e levam em conta a compreensão global do texto, a obediência a seus aspectos discursivos, bem como sua adequação lexical e gramatical, em detrimento de “uma aferição quantitativa de pontos isolados da estrutura da língua” (BRASIL, 2015).

Aos participantes é, então, designada a tarefa de identificar, a partir dos EPs e seus roteiros, que tipo de conhecimentos o candidato teria de mobilizar para conseguir interagir com o mínimo de desenvoltura. A observância de que não só conhecimentos sobre a estrutura da língua seriam determinantes para o êxito do candidato corrobora tanto a argumentação do ministrante como as orientações do Manual.

No caso do EP 3 (Anexo A), o candidato deve interagir expressando suas opiniões a respeito de pessoas que estudam e trabalham, suas dificuldades, suas vantagens, sobre sua rotina, sobre como é em seu país. O EP 18 (Anexo B) aborda um tema que já se descobriu bastante sensível ao estrangeiro: a comida (ver Capítulo 5). São orientações sobre como montar o prato em uma dieta saudável. O candidato será instado a se manifestar sobre seus hábitos alimentares, suas opiniões sobre alimentação saudável, os hábitos alimentares em seu país. Enfim, para as duas atividades avaliativas, os aspectos gramatical, lexical e de pronúncia são

relevantes, mas não são os únicos que determinam a aprovação do candidato: a possibilidade de mobilizar seu conhecimento de mundo em prol da eficiência comunicativa e interacional durante o período da prova configura-se também crucial para uma avaliação positiva.

Após essa identificação e a reflexão sobre a avaliação desses outros fatores de ordem sociocultural, relevantes para a avaliação no Celpe-Bras, pode-se questionar aos participantes como eles visualizariam a abordagem desses temas em aulas de LE, como preparariam o aluno para um desempenho satisfatório num instrumento avaliativo como esse se as aulas versarem só sobre estrutura e vocabulário, se a abordagem de cultura se limitar a expressões idiomáticas e dialetos, apenas.

Por último, procedimento semelhante pode ser adotado com uma ou mais tarefas da prova escrita, dependendo do tempo restante. A tarefa (Anexo C) selecionada para ilustrar a atividade foi parte do exame de 2019.2, e versa sobre o uso de caixas de som portáteis em praias. O candidato deve se manifestar sobre assunto bastante corriqueiro na cidade de Belém, onde vive, que é o uso dessas caixas de modo que incomode as pessoas ao redor (muito frequente em ônibus e ambientes com aglomerações). Para escrever a respeito, seria bem mais fácil se o aluno pudesse mobilizar esses conhecimentos, frutos de suas observações e até mesmo interações com colegas ou falantes nativos a respeito.

Enfim, ao término da terceira aula, os alunos seriam informados sobre os procedimentos de acompanhamento dos resultados da intervenção e a aferição de mudanças nas crenças e atitudes dos estagiários, bem como no período de adaptação e comportamentos dos alunos no que se refere às condutas ligadas ao desenvolvimento de sua CCI, à exposição a insumos linguísticos e culturais junto à comunidade local e, consequentemente, a um processo de aprendizagem da língua portuguesa mais rápido, eficaz e motivado.

6.1.3 A aferição dos resultados e seu acompanhamento

A fase final da intervenção compreenderá a utilização de instrumentos de aferição dos resultados junto aos professores estagiários em sua formação e atuação docente, bem como na análise das consequências dessa preparação no desempenho dos alunos especialmente nos primeiros meses do pré-PEC-G. Objetiva-se, assim, verificar se há a adoção de práticas concernentes a uma abordagem intercultural nas aulas ministradas e as respostas dos estudantes relacionadas a sua adaptação e inserção em atividades em que haja exposição a insumos linguísticos e culturais na comunidade-alvo.

As formas de verificação dos efeitos decorrentes de uma preparação nos moldes desta intervenção esbarram em limitações referentes à própria estrutura do curso, já expostas nos capítulos anteriores (SANTOS, 2017; SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012), entre elas a utilização de corpo docente quase que exclusivamente composto por alunos em início de sua graduação (a exceção seriam os professores que atuam de forma voluntária) e a dificuldade em desenvolver atividades de acompanhamento das aulas *in loco*, em virtude dessa carência de docentes que tenham condições de fazê-lo na equipe e na própria ausência de carga horária destinada à coordenação pela instituição, o que acarreta uma sobrecarga de afazeres na pessoa da coordenadora devido a suas outras atribuições como efetiva da universidade em questão.

As sugestões de instrumentos e procedimentos de acompanhamento posterior à realização do minicurso apresentado levam em conta, então, essas limitações, de sorte que possam ser efetivamente aplicadas e sirvam de contribuição real para um melhoramento do curso como um todo e que este, por sua vez, contribua, de forma cada vez mais eficaz, para a melhor adaptação dos alunos estrangeiros, culminando na observância de condições mais propícias para o desenvolvimento de suas práticas cotidianas na vida civil e acadêmica em um país tão diferente do seu.

Os instrumentos de coleta de dados sobre a avaliação da intervenção devem versar sobre dois aspectos principais: a avaliação das características da intervenção propriamente dita e os seus efeitos tanto no que diz respeito à abordagem de cultura nas aulas do pré-PEC-G, quanto nos resultados em termos de adaptação e interação voluntária e motivada dos alunos com a comunidade-alvo – o que, supõe-se, resultará em maior exposição às culturas e língua locais, potencializando os benefícios do ambiente de imersão (DAMIANI *et al.*, 2013).

Sobre as características da intervenção, propõe-se a aplicação de dois questionários distintos, a serem aplicados após o último dia, com itens sobre sua estruturação (o tempo do curso e sua distribuição), os tópicos tratados, os exemplos utilizados e a metodologia empregada, assim como eventuais sugestões sobre melhoramentos, e após o fim do curso do pré-PEC-G, neste caso com ênfase nas sugestões de aperfeiçoamento do formato do minicurso. Objetiva-se, com esses instrumentos, a confecção de banco de dados a ser continuamente atualizado, com a adaptação da intervenção de acordo com as mudanças de perfil dos estagiários, do corpo docente e do alunado estrangeiro, com o decorrer dos anos.

Em relação aos seus efeitos, sugere-se a realização de questionários, observações sistemáticas (ou autorrelatos), abordagens específicas nas reuniões pedagógicas e aferição dos resultados no Celpe-Bras. Desse modo, são abrangidos todos os atores envolvidos no processo

de ensino e aprendizagem que compõem aquele contexto: alunos, professores estagiários, professores voluntários (quando houver) e coordenador(a). A disponibilidade desses atores deve ser levada em conta na escolha dos instrumentos de coleta de dados, pois a dinamicidade das condições em que o curso se realiza, com possíveis mudanças no número de estagiários e docentes voluntários durante o seu curso, pode inviabilizar a utilização de algum(ns) deles ou a análise de seus resultados.

Os questionários têm certa preferência em sua utilização por apresentarem algumas vantagens: podem envolver um grande número de informantes, são fáceis de aplicar e consomem menos tempo que as entrevistas (ABRAHÃO, 2006; GATTI; ANDRÉ, 2010). Além disso, nada impede que um desses instrumentos sirva para a averiguação dos dois aspectos avaliados (uma parte trataria da formatação do curso em si e a outra dos efeitos percebidos pelos estagiários, por exemplo).

Em relação aos professores em formação (estagiários), professores voluntários e coordenador(a), esse retorno sobre os efeitos do curso poderia ser abordado no mesmo questionário a ser aplicado depois do Celpe-Bras mencionado acima, sendo que, para a coordenação, seriam dispensáveis os itens sobre a formatação do curso, pois não se prevê a sua participação. Vale observar que, caso haja conveniência, podem ser utilizadas entrevistas não estruturadas, com registro das percepções e opiniões desses atores (neste caso, uma das vantagens seria a oportunidade de esclarecimento e maior aprofundamento das questões abordadas).

Além do questionário de fim de curso, também pode-se proceder a observações sistemáticas, voltadas à análise da atuação dos professores em sala de aula no que diz respeito à abordagem de aspectos culturais e mediação de eventuais conflitos resultantes de contrastes entre culturas. A confecção de um roteiro com itens a serem observados possibilitaria a designação de um professor mais experiente para tal função, já que a coordenação não dispõe de carga horária específica para as atividades de acompanhamento. No caso de impossibilidade, opta-se pela análise de autorrelatos dos próprios professores em formação, a serem analisados pela coordenação e discutidos nas reuniões pedagógicas semanais ou, dependendo da necessidade, em reuniões individuais de orientação e formação.

Adicionalmente, propõe-se a aferição desses efeitos no bojo das discussões sobre as aulas nas reuniões pedagógicas. Diferentemente do que foi verificado com os depoimentos dos professores estagiários e da coordenadora, sugere-se que haja momentos específicos em que se trate de temas correlatos à adaptação dos alunos, suas experiências relacionadas à convivência

com os brasileiros dentro e fora do ambiente acadêmico e relatadas em aulas ou em conversas informais (com foco em seus aspectos afetivos), os contrastes e conflitos de natureza intercultural e as informações fornecidas por eles acerca de suas culturas. Esse acompanhamento, se realizado de forma frequente não só contribuiria para uma complementação da formação proporcionada pela intervenção, como também serviria para corrigir eventuais desvios e subsidiar novas abordagens nas preparações dos anos seguintes.

Os tópicos discutidos na intervenção proposta também contribuirão para a solução do problema relatado pela coordenadora em sua entrevista, de que muitas vezes os estagiários levam para as reuniões pedagógicas problemas que imaginam ser de natureza disciplinar, como apatia ou mal comportamento de alguns alunos nas aulas, por exemplo, e não têm ideia de que pode se tratar de algo relacionado a sua cultura educacional, ao tópico abordado ou à forma como foi abordado pelo(a) professor(a). Os estagiários terão, assim, uma visão mais clara das questões de cunho intercultural a serem debatidas naqueles encontros.

Outra sugestão que poderiam ser de grande valia para reforçar as noções básicas sobre choque cultural e interculturalidade que discutiram nesta intervenção seria o convite, para participar de algumas reuniões pedagógicas ou para palestras e minicursos de pós-graduandos que tenham desenvolvido pesquisas nesse mesmo contexto (este pesquisador conviveu com vários pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA que defenderam teses e dissertações com base em dados coletados nas turmas do pré-PEC-G) e cujos temas sejam correlatos à análise e abordagem de diferenças culturais e suas consequências nos processos de aquisição/aprendizagem de PLA. Seus relatos científicos e suas experiências acadêmicas certamente serão recebidos com deferência e ilustrarão, de forma mais convincente, o que os estagiários já viram em teoria e um pouco de prática.

Em relação aos seus efeitos sobre uma eventual melhoria do aproveitamento dos alunos do contexto de aprendizagem, propõe-se mais uma vez, pelos motivos já expostos, a aplicação de um questionário sobre hábitos e atitudes relacionados à aprendizagem de língua e cultura em ambiente de imersão (Apêndice J). A versão proposta, traduzida e adaptada do questionário denominado *The language contact profile*, idealizado por Freed, Dewey e Segalowitz (2004, p. 351-6), mantém o seu objetivo original de avaliar a frequência e a disposição para o contato de aprendizes vinculados a programas de estudo de línguas em diversos contextos de aprendizagem, inclusive em ambiente de imersão.

Trata-se de um questionário quase todo fechado, que, por essa razão, contém muitos itens em escala, para que os alunos informem a frequência (quantos dias na semana e quantas

horas por dia) com que interagem com outros falantes de sua própria língua ou da língua-alvo, bem como se cultivam hábitos de exposição à língua e cultura-alvos e suas respectivas frequências. Assim, pode-se fazer um diagnóstico, ainda nos primeiros meses, sobre eventuais dificuldades de adaptação ou integração na comunidade local e a coordenação pode agir, em sede de acompanhamento docente, para uma mudança nos números coletados, caso sejam indícios de isolamento decorrente do choque cultural vivenciado.

Por último, sugere-se também o levantamento do desempenho dos alunos em instrumentos próprios de avaliação no decorrer do curso e no Celpe-Bras para a comparação com os resultados de anos anteriores, ainda que não se possa atribuir diretamente possíveis mudanças nos resultados obtidos nas atividades, simulados e no índice de aprovação no Celpe-Bras, pois, como em quaisquer instâncias de avaliação transversal e baseada em provas, há fatores vários que concorrem para um melhor ou pior aproveitamento do candidato além do seu conhecimento linguístico e sociocultural efetivo (que é o que se pretenderia avaliar). No entanto, esses dados devem ser observados com atenção, haja vista que podem constituir indícios importantes de uma mudança na efetividade das aulas ministradas no que se refere a um de seus objetivos principais, que é a aprovação do maior número de alunos no exame de proficiência. Em conjunto com os outros instrumentos de acompanhamento e formação dos estagiários, podem ser indicativos de uma formação mais condizente com o perfil do curso e, consequentemente, mais eficaz para a preparação dos estrangeiros a ingressarem no PEC-G.

Em outros contextos de ensino e aprendizagem, essas sugestões podem ser complementadas, de acordo com um maior apoio institucional, e conduzidas com a participação de professores efetivos e outros discentes que façam parte do programa. Desse modo, outros instrumentos de avaliação das práticas dos estagiários e demais docentes podem ser utilizados, como observação de aulas, gravações em áudio e vídeo para sessões de visionamento (ABRAHÃO, 2006), acompanhados de discussões acerca das ações realizadas em sala, da coincidência ou não entre estas e as crenças e o conhecimento teórico daqueles atores e de alternativas possíveis para lidar com determinadas intercorrências ou abordagens de tópicos culturais sensíveis. Em programas com menor apoio e infraestrutura, pode-se utilizar apenas os questionários e as reuniões pedagógicas para o acompanhamento da evolução das aulas e dos conhecimentos dos professores em formação.

CONCLUSÃO

O ensino de PLA tem apresentado uma demanda bastante significativa nas últimas décadas por razões diversas, que incluem o interesse acadêmico e científico por estrangeiros em estudar em instituições brasileiras e a integração do Brasil com outros países. Por outro lado, as IES também têm se esmerado em estabelecer convênios internacionais que gerem oportunidades de intercâmbio de conhecimentos técnico-científicos e de material humano, visando à caracterização de sua comunidade como diversa e multicultural e favorecendo a formação de seus discentes com respeito ao pluralismo e à solidariedade.

Esse contexto tem impulsionado a crescente procura pelo programa PEC-G, que destina vagas em IES participantes para alunos estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento virem cursar uma graduação de forma gratuita. Em virtude disso, já se pode observar o bom número de pesquisas que investigam as políticas de acolhimento (ou a falta delas) e aspectos relacionados à adaptação (e, por vezes, integração) de discentes estrangeiros durante todo o tempo de sua graduação: suas condições de vida, suas percepções sobre os obstáculos em morar em um país tão diferente culturalmente, os efeitos desse contato e convívio em sua formação profissional, na aprendizagem das línguas e culturas locais e em sua identidade (AMARAL; MENEGUEL, 2015; BIZON, 2013; CÂNDIDO, 2018; GUSMÃO, 2011).

Esta pesquisa volta seu olhar para uma especificidade deste programa: o curso preparatório realizado pelos candidatos provenientes de países que não têm postos aplicadores do Celpe-Bras, certificado que constitui requisito essencial para a sua participação. Na verdade, esses alunos ainda não são considerados integrantes da IES para a qual pleitearam matrícula, gozando apenas de uma expectativa de direito caso sejam aprovados no exame de proficiência. Portanto, eles vêm às suas custas, mantendo um vínculo precário com a universidade e passam a frequentar aulas diárias de português, no curso que dura cerca de oito meses, geralmente de fevereiro até as vésperas da prova.

Como se pode ver, esses estudantes passam a viver no Brasil e, de uma hora para outra, conviver com nossos hábitos, costumes e valores, o que invariavelmente gera choques culturais e, com isso, efeitos em sua adaptação nesse novo ambiente. Esses efeitos podem gerar consequências negativas no processo de aprendizagem do português e também nos anos posteriores a sua chegada, quando estiverem frequentando a universidade.

A experiência deste pesquisador no pré-PEC-G, a observação de alunos com desempenho mais fraco em relação aos demais e a coincidência de serem os que menos davam sinais de interagir com falantes nativos ou se expor a contato com insumos linguísticos e culturais fora de sala de aula, o que restringia seu contato com a língua portuguesa e a(s) cultura(s) brasileira(s) aos conteúdos vistos em sala de aula, levaram à formulação da seguinte pergunta de pesquisa: como contribuir para o desenvolvimento da CCI dos alunos em um programa preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras, a partir de uma proposta interventiva na formação dos professores estagiários do Programa pré-PEC-G da Universidade Federal do Pará?

O planejamento para o desenvolvimento da proposta interventiva levou em consideração o levantamento de hipóteses sobre a relação entre uma possível falta de competência intercultural e a ausência de iniciativa espontânea de usufruir do ambiente de imersão e, assim, potencializar sua aprendizagem da língua-alvo.

A partir daí, passa-se a direcionar a atenção às crenças e atuação dos professores do curso (estagiários – discentes do curso de Licenciatura em Letras), à forma como a cultura é abordada nas aulas de LE/L2 e como pensam o seu papel dentro daquele contexto de ensino e aprendizagem. Complementarmente, são levantadas informações sobre como abordam as diferenças culturais surgidas em meio às conversas e discussões em sala de aula.

Tendo em vista a realidade apresentada, optou-se por realizar um estudo de caso com a turma de 2017, seguindo um procedimento metodológico com vários instrumentos de coleta de dados para subsidiar um levantamento de informações mais adequado para um melhor retrato daquele ambiente, que é bastante específico e pouco explorado na Academia. Além da descrição e análise do contexto e suas especificidades, idealiza-se uma forma de contribuir para o desenvolvimento da CCI dos alunos em um programa preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras, a partir de uma proposta interventiva na formação dos professores-estagiários do Programa pré-PEC-G da Universidade Federal do Pará, sendo este, desde então estabelecido como o objetivo geral da pesquisa.

A presente pesquisa estrutura-se, então, em um panorama geral sobre o programa, o Celpe-Bras e o curso pré-PEC-G; um recorte teórico sobre crenças de professores em formação e suas mudanças, ensino de cultura e interculturalidade; e o desenvolvimento da CCI de alunos em aulas de LE. Após, as informações coletadas são analisadas de modo a realizar um diagnóstico acerca da necessidade de complementação da formação dos estagiários, no sentido de visualizarem a indissociabilidade entre língua e cultura, bem como a importância de trazer

informações precisas sobre esta última em uma abordagem respeitosa e que gere reflexão sobre como lidar com as diferenças observadas.

Devido às características da formatação do curso, estabelece-se como premissa a necessidade de se trabalhar a consciência intercultural dos alunos desde os primeiros dias do curso para que se contribua com a amenização do choque cultural vivenciado por eles e se crie um ambiente mais propício para a adaptação e eventual integração dos alunos estrangeiros. Essa adaptação é essencial para que passem a se ver inseridos física e emocionalmente no ambiente de imersão e para que considerem as interações mediadas pela língua portuguesa como parte de sua rotina diária, aumentando seu tempo de exposição e uso não simulado e eficaz da língua-alvo. Assim, pode-se fazer com que a imersão de fato influencie positivamente na aquisição da nova língua e de informações acerca da cultura local.

Ao mesmo tempo, a orientação pela observação consciente de aspectos da nossa cultura, sem a oposição ou hierarquização em relação à sua de origem, tem o condão de prover uma maior aceitação às diferenças, sem que a vejam como ameaça a sua identidade, capacitando-os a atuar não só em interações com falantes nativos, mas também nas que têm no português sua língua franca, em relações que desenvolver com pessoas de outras origens, com outras culturas no decorrer de sua vida. Assim, além de desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos novos a respeito de outras culturas, passam a se ver de uma forma diferente, mais reflexiva, com o acréscimo dessas experiências em sua constituição identitária. Suas concepções a respeito das diferenças encontradas em momentos de interação com falantes de outras línguas são relativizadas e passíveis de maior compreensão, diminuindo a dependência de conhecimentos superficiais ou estereótipos para nortear seus comportamentos e atitudes para com eles.

Além disso, habilita-se o aluno a ser um mediador entre as culturas, agindo de forma a pautar suas interações com falantes estrangeiros em reconhecimento das diferenças culturais existentes e em respeito a elas, contribuindo de forma pró-ativa, consciente e crítica para que as relações interculturais se deem de forma pacífica, harmônica, respeitosa e responsável, tornando-se bem mais apto para lidar com um mundo cada vez mais globalizado e em contextos multi e pluriculturais.

Assim, depois das reflexões decorrentes da análise do referencial teórico e dos dados do estudo de caso, que revelaram insegurança, receio ou mesmo falta de embasamento no que diz respeito à abordagem de cultura nas aulas em três dos quatro professores participantes da pesquisa, bem como uma perceptível dificuldade inicial de integração de alguns alunos devido

principalmente a diferenças de comportamentos e atitudes em relação aos hábitos da localidade em que passam a morar, apresentou-se uma proposta de intervenção visando à complementação de sua formação, sempre levando-se em conta que a mudança nas percepções dos estagiários, via de regra inexperientes e com suas crenças calcadas eminentemente em suas experiências prévias de vida e como alunos de LE (pelo perfil, têm pouquíssima experiência docente e estão em estágio iniciante ou intermediário na Licenciatura), acarretaria melhorias diretas e indiretas no processo de aprendizagem dos estudantes estrangeiros tanto dentro como fora de sala de aula.

A proposta sugerida apresenta um formato de minicurso e preconiza a abordagem de aspectos relacionados ao desenvolvimento da CCI dos alunos desde o primeiro dia de aula pelos professores do pré-PEC-G. Seu objetivo principal é investigar as crenças dos estagiários e, no caso de inadequação, operar nelas um reforço, ressignificação ou mudança, de modo a fazer com que passem a considerar, a partir do contato com o conhecimento técnico e formal, a cultura como um tema sensível e imprescindível a compor os conteúdos a serem ministrados em sala de aula e que o fato de ser um curso preparatório para uma prova de proficiência não prescinde dessa abordagem, até mesmo pela proposta sociocomunicativa do Celpe-Bras. Àqueles que já conseguem visualizar essa importância dos aspectos culturais nas aulas de línguas não maternas, objetiva-se trazê-las à consciência para que sejam reforçadas, sedimentando suas posições no bojo das crenças centrais dos docentes, acrescentando-lhes a característica de solidez e permanência em seu sistema de crenças.

Com isso, objetiva-se propiciar melhores condições para o desenvolvimento da proficiência de seus alunos em virtude da diminuição das barreiras de cunho cultural que impedem a sua adaptação e convivência com a comunidade falante da língua alvo, o que acaba por acarretar a diminuição de oportunidades de contato e prática de PLA.

Com base nas características específicas de perfil dos professores estagiários e dos alunos, a serem levantados anteriormente ao início da preparação, com informações disponibilizadas pela coordenação e com o preenchimento de questionário, o plano de atuação da proposta é composto de três momentos, segundo a práxis do período de formação que antecede o início das aulas no programa, e versam sobre os seguintes temas: a contextualização do ambiente de ensino e aprendizagem em que atuará o corpo docente; um levantamento das crenças dos professores sobre cultura, interculturalidade, CCI e o ensino de línguas; o choque cultural e suas possíveis consequências no processo de adaptação e aprendizagem para o estudante internacional; a abordagem de cultura e o papel do professor no desenvolvimento da

CCI do aluno em aulas de línguas; e os esperados benefícios decorrentes da abordagem intercultural em termos de resultados no Celpe-Bras e na qualidade de vida dos alunos.

Cumpre salientar algumas características da intervenção proposta:

- a) Ela é flexível e pode ser adaptada dependendo das informações de perfil dos estagiários participantes – deste modo, alguns pontos podem ser reduzidos caso eles já tenham experiência docente (no próprio curso ou no ensino de outra LE/L2);
- b) As informações que ilustram as diferenças culturais e os exercícios de alteridade podem e devem ser revisadas ano a ano, pois certamente novos exemplos serão acrescentados a esse repertório à medida que alunos e professores de diferentes origens façam parte do Programa;
- c) A abordagem do professor formador deve ter por base sempre uma postura reflexiva e questionadora, levando-se em consideração a geração de instabilidade e a consequente criação de um ambiente propício para a mudança ou reforço das crenças dos futuros docentes;
- d) Deve-se utilizar, sempre que possível, exemplos reais de dúvidas e de diferenças culturais, bem como temas previamente abordados no Celpe-Bras, pela força argumentativa que eles apresentam no convencimento dos estagiários a respeito da necessidade de mudança de crenças sobre a abordagem de cultura em aulas de LE/L2.

Portanto, o que se objetiva é contribuir para a preparação dos estagiários para atuar com atenção às questões relacionadas à abordagem de cultura e interculturalidade desde o início das aulas do pré-PEC-G, ainda que sem experiência prévia ou sem conhecimento acerca das características do contexto de ensino, bem diferente dos que vivenciaram como alunos e possivelmente não vislumbrado no curso de Licenciatura.

Por último, o trabalho com um contexto tão específico de ensino e aprendizagem de línguas e a escolha metodológica em realizar um estudo de caso carrega um grande desafio devido à possibilidade mais restrita da generalização de seus resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). No caso do pré-PEC-G, há variáveis que se modificam ano a ano, dependendo de fatores administrativos internos à universidade, nacionais e mesmo relacionados à conjuntura internacional. Como exemplos, pode-se citar o fato de todos os alunos terem sido francófonos no ano de 2018, à exceção de um, a pedido da própria coordenadora, o que tornou a turma um pouco menos heterogênea; a possibilidade de haver a adesão de professores mais experientes ou até efetivos na IES, ou o contrário (em 2019, foram admitidas seis novas estagiárias, sendo que apenas uma tinha experiência docente em LE); e a atuação mais presente da própria instituição e de entidades estatais e paraestatais que visem o acolhimento e a adaptação de estudantes estrangeiros, como a mencionada AEE.

Outros aspectos que limitariam o alcance do presente estudo de caso seria a não padronização dos cursos preparatórios para o Celpe-Bras nas instituições participantes do PEC-G. Suas normas e composição diferem de universidade para universidade, e essas diferenças são determinantes para um melhor aproveitamento ou não de seus resultados.

Entretanto, a unicidade do ambiente estudado e as contribuições que dele advêm não são fatores impeditivos à aplicabilidade dos conceitos e dados nele trabalhados, podendo servir de fonte de pesquisa para casos semelhantes em ambiente de imersão e com características que lhe guardem similaridade. A pouca literatura sobre o pré-PEC-G e sobre outros projetos de extensão universitária que contem com professores estagiários de PLA em contexto semelhante denota a necessidade de estudos que detalhem as suas particularidades, suas possibilidades e experiências de sucesso e fracasso, contribuindo-se, assim, para a coconstrução de conhecimentos e uma melhor formação de professores de PLA no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação de crenças. In BARCELOS, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**, 2006. p. 219-31.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos; CUNHA, Maria Jandyrá. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília/Campinas: UnB/Pontes, 2007. p. 39-55.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos; MOUTINHO, Ricardo. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 39-50.

AMADO, Rosane. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, Rubens Lacerda (org.). **Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. v. 1. Campinas: Pontes, 2016, p.69-86.

AMARAL, Joana. **Atravessando o atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14852/1/2013_JoanadeBarrosAmaral.pdf. Acesso em 7 jan. 2020.

AMARAL, Joana; MENEGUEL, Stela. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): de um programa da década de 1960 para uma política educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4106.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

AMNESTY INTERNATIONAL. **Making love a crime: criminalization of same-sex conduct in sub-saharan Africa**, 2013. Disponível em: https://www.amnestyusa.org/files/making_love_a_crime_-_africa_lgbti_report_emb_6.24.13_0.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

ANDRADE, Pamela. **Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANDRADE, Ana Maria; TEIXEIRA, Marco Antônio. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 1, p. 33-44, 2009.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 18, n. 32, p. 83-93, 2009. Disponível em: < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero32.pdf> >. Acesso em: 06 ago. 2017.

BARCELOS, Ana Maria. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-56, 2004.

BARCELOS, Ana Maria. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In BARCELOS, Ana Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, Ana Maria. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-38, 2007.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria (org.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 231-238.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. Introduction to “Beliefs about SLA revisited”. **System**, v. 39, p. 281-9, 2011.

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula . Beliefs in second language acquisition: teacher. In CHAPELLE, Carol (ed.). **Encyclopedia of Applied Linguistics**. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

BASTURKMEN, Helen. Review of research into the correspondence between language teachers’ stated beliefs and practices. **System**, v. 40, p. 282-95, 2012.

BENNET, Milton. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 10, p. 179-96, 1986.

BIZON, Ana Cecilia. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Brasília, DF, 20 jan. 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d55613.htm. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Protocolo n. 1 de 1967. Protocolo entre [ilegível] e diretor da Educação Superior e Ministro da Educação e Cultura regulando a seleção, distribuição e encaminhamento de estudantes estrangeiros (estudantes-convênio) beneficiários de convênio cultural, aos estabelecimentos de ensino superior do país, de acordo com as vagas disponíveis, os quais são considerados em regime especial dentro das leis que regulam o ensino no país. Rio de Janeiro, RJ, 3 jan. 1967. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/01-PEC-G_Protocolo_1967.pdf. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 125, n. 49, p. 3, 13 mar. 2013a. ISSN 1677-7042. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia do participante**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do examinando do exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Atlas da violência 2018: políticas públicas e retratos dos municípios brasileiros. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180614_atlas_2018_retratos_dos_municipios.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Edital n. 13/2019. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras. **Diário Oficial da União - Edição Extra**: seção 3. Brasília, DF, ano 157, n. 51-A, p. 1-6, 15 mar 2019.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**, 5. ed. White Plains: Pearson Education, 2007a.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. White Plains: Pearson Education, 2007b.

BYRAM, Michael. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

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

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of

Europe Publishing / European Centre for Modern Languages, 2002. Disponível em <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 3 jan. 2020.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard. **Language and Communication**. London and New York: Routledge, 1983, p. 2-27.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CÂNDIDO, Marcela. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua Adicional no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): acolhimento de estudantes e formação de professores. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 141-60, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60767>. Acesso em 7 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60767>.

CAPANEMA, Rafael. **Mostramos 10 hábitos brasileiros para gringos e eles estranharam tudo**. Buzzfeed.com, 2015. Disponível em: https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/gringos-reagem-a-habitos-brasileiros?utm_term=.nhMvDDj5x#.vk5955Nke. Acesso em: 9 jan 2020.

CARDOSO, Rita. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp-campus de Assis, 2002.

CHAPDELAINE, Raquel; ALEXITCH, Louise. Social skills difficulty: model of culture shock for international students. **Journal of College Student Development**, vol 45, n. 2, p. 167-84, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

DAMIANI, Magda; ROCHEFORT, Renato; CASTRO, Rafael; DARIZ, Marion; PINHEIRO, Silvia. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

DELL'ISOLA, Regina; SCAMARAMUCI, Matilde; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o Exame Celpe-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, 153-184, 2003. Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/dellisola-et-al-2003>. Acesso em 8 jan. 2019.

DINIZ, André. **A flutuação da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeiras**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In BARCELOS, Ana Maria (org.). **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 199-276. Tradução por Walkyria Magno e Silva e André Monteiro Diniz.

DOURADO, Maura; POSHAR, Heliana. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

DUFVA, Hannele. Language awareness and cultural awareness for language learners. **Hungarologische Beiträge**, 2, p. 19-32, 1994.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In _____. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 11-40.

FREED, Barbara. Language learning and study abroad. In _____ (ed.). **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995a, p. 3-33.

FREED, Barbara. What makes us think that students who study abroad become fluent? In _____ (ed.). **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995b, p. 275-301

FREED, Barbara. An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. **Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, v. 4, n. 2, p. 31-60, 1998.

FREED, Barbara; SEGALOWITZ, Norman; DEWEY, Dan. Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 26, 275-301, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 64-89.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ, Telma; FURTOSO, Viviane. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 41-55.

GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). Glossário digital de termos da área de aquisição e ensino de línguas. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.glossario.sala.org.br>. Acesso em: 9 jan. 2020.

GREEN, Thomas. **The activities of teaching**. New York: McGraw-Hill, 1971.

GRIJALVA, Sofia; BARAJAS, Elizabeth. Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: a longitudinal study. **PROFILE**, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria. "Na Terra do Outro": presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. **Dimensões**, v. 26, p. 191-204, 2011. ISSN: 2179-8869

HANNIGAN, Terence. Homesickness and acculturation stress in the international student. In van TILBURG, Miranda; VINGERHOETS, Ad (ed.). **Psychological aspects of geographic moves**. Tilburg: University of Tilburg Press, 1997, p. 71-81.

JOHNSON, Karen. **Understanding language teaching: reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria, ARO, Mari; RUOHOTIE-LYHTY, Maria. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

KFOURI-KANEOYA, Marta. O papel do professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira: implicações para a formação docente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, p. 31-49, 2015.

KFOURI-KANEOYA, Marta. O professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira na universidade: implicações para a formação docente. In _____ (org.). **Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 243-66.

KINGINGER, Celeste. Enhancing language learning in study abroad. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 58-73, 2011. D.O.I.: 10.1017/S0267190511000031

KINGINGER, Celeste. Second language learning in a study abroad context. In: van DEUSEN-SCHOLL, Nelleke; MAY, Stephen (ed.). **Second and foreign language education**, 3. ed. Springer International Publishing, 2017, p. 1-12.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Culture in language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. v. 1, n.1, p. 57-78, jan. 2013.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Pergamon Press Inc., 1981. ISBN 0-08-025338-5

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIMA, Emma; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 2013. ISBN 978-85-125-4570-7.

LIMA, Emma; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios**. São Paulo: E.P.U, 2008. ISBN 978-85-12-54520-2.

LIMA, Emma; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U, 2013. ISBN 978-85-125-4570-7.

LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony; CROZET, Chantal (ed.). **Striving for the third place: intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MATOS, Sérgio. A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In **O Fascínio da Linguagem**. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Centro de Linguística da Universidade do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 391-405, 2008. Disponível em < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6719.pdf> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

MENDEL, Kaiane; SCHOFFEN, Juliana. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, p. 148-170, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/28568/16475>. Acesso em: 8 jan. 2020.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**, 2004. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

MENDES, Edileise. Por que ensinar língua como cultura? In SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MOITA LOPES, Luís. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, n. 4, 1992, p. 7-13.

MOITA LOPES, Luiz. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NIEDERAUER, Marcia. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 2, p. 403-424, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645433>. Acesso em: 7 jan. 2020.

NÓBREGA, Maria Helena. Cenários para interações de português segunda língua. **Via Litterae**, v. 2, p. 490-502, 2010.

NÓBREGA, Maria Helena. Gramática no ensino de português para estrangeiros. In SILVA, Kleber; SANTOS, Danúsia (org.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 315-34.

NÓBREGA, Maria Helena. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1-25, 2014.

OLIVEIRA, Luciano. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, n. 37, p. 61-74, jul/dez 2007.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992.

PAJARES, Frank. Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. **Action in Teacher Education**, v. XV, n. 2, p. 45-54, 1993.

PINAR, Alex. Second Language Acquisition in a study abroad context: findings and research directions. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 18, n. 2, p. 83-94, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412016000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.9204>.

POSNER, George; STRIKE, Kenneth; HEWSON, Peter; GERTZOG, William. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, p. 211-227, 1982

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

RICHARDS, Jack. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In SIKULA, John. (ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: MacMillan, p. 102-19, 1996.

ROCHA, Nildicéia; GILENO, Rosangela. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. **EntreLínguas**, v.1, n. 2, p. 237-53, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em 8 jan. 2019.

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROZENFELD, Cibele; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação do “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. **Pandaemonium**, n. 17, p. 259-88, 2011.

RUAS, Carlos. **Mundo avesso**. São Paulo: Um Sábado Qualquer, 2018. p. 8.

RYAN, Richard; DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54-67, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2Wgmsaf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SANTOS, Cynthia. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 141-60.

SANTOS, Edirnelis; BATISTA, Marcos; SILVA, Renata. Trajetória e desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira: a experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). **Revista Helb**, v. 6, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/203-trajetoria-e-desdobramentos-do-projeto-de-portugues-lingua-estrangeira-a-experiencia-da-universidade-federal-do-para-2006-2012>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SANTOS, Janderson. **Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural**. 2017. 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10339>. Acesso em 8 jan. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-26, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde. Prefácio. In SILVA, Kleber Aparecido; SANTOS, Danúsia (org.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 11-2.

SCHRODER, Ulrike; OLIVEIRA, Milene. Repensando o ensino de cultura em aulas de língua estrangeira. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, n. 14/2, p. 311-332, dez. 2011.

SELLAN, Aparecida Regina. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português brasileiro: visitas guiadas. In GIL, Beatriz; AMADO, Rosane (org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 27-32.

SILVA, Kleber. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-71, jan./ jun. 2007.

SILVA, Luciana. Desenvolvimento da competência comunicativa: um processo de coconstrução de conhecimento sobre a comunicação humana. **Cadernos UniFOA**, n. 16, p. 71-8, 2011.

TAKAHASHI, Neide. O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros. In GIL, Beatriz; AMADO, Rosane (org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 21-6.

TAKAHASHI, Neide. Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário. **Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 2, p. 868-881, maio-ago 2014.

TEIXEIRA, Ana Paula. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE**: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso. 2013. 529 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Didáticas de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

THOMAS, Jenny. Cross-cultural pragmatic failure. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

USHIODA, Ema. **The role of motivation**. Dublin: Authentik, 1996.

WEAVER, Gary. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In PAIGE, Michael (ed.). **Education for the intercultural experience**. Yarmouth: Intercultural Press, Inc., 1993. p. 137-168.

WIEZORECK, Christine. A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 317-23.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, Devon. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria (ed.). **Beliefs about SLA**: new research approaches, vol. 2. Dordrecht: Springer, 2007, p. 201-29.

ZHOU, Yuefang; JINDAL-SNAPE, Divya; TOPPING, Keith; TODMAN, John. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 1, p. 63-75, 2008.

ZOGHBI, Denise. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In SILVA, Kleber; SANTOS, Danúsia (org.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 173-90.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários respondidos pelos alunos (versões em francês e inglês)

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Questionnaire

Ce questionnaire sera utilisé comme un des outils de collection de données pour ma thèse de doctorat sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Je vous remercie de donner le maximum d'informations possibles dans les réponses (vos impressions personnelles, vos croyances et vos opinions sont très importantes pour la recherche).

Votre identité sera préservée (vous pouvez écrire quelques commentaires. Toutes les informations ne seront utilisées que pour l'écriture de la thèse).

Merci de votre participation!

Nom:

Pays de naissance:

Pour quoi vous avez venu(e) au Brésil?

E-mail:

Âge:

1 – Aviez-vous eu quelque contact avec la langue portugaise avant votre arrivée au Brésil? En cas positif, quel type de contact?

2 – Pour quoi vous avez décidé pour étudier portugais (vous pouvez choisir plus qu'une option)?

- a) J'aime la langue portugaise.
- b) Je me suis intéressé(e) à connaître Brésil.
- c) Je me suis intéressé(e) à connaître la culture brésilienne.
- d) Je voulais étudier au Brésil.
- e) Autre(s)

3 – Quels ont été vos impressions quand vous êtes arrivé(e) au Brésil (à Belém, spécifiquement)? Justifier votre réponse.

Très positives	Positives	Négatives	Très négatives

4 – Qu'est-ce que vous saviez sur Brésil avant votre arrivée ici? Est-ce que ces informations vous ont aidé quand vous êtes arrivé(e) ici et pendant vos premières contacts avec les Brésiliens?

5 – Comment pouvez-vous décrire votre expérience comme un(e) étranger(ère) au Brésil ? Pour quoi ?

Très positif	Positif	Négatif	Très négatif

6 – Est-ce que vous utilisez le Portugais dehors le salle de cours? De quelle manière?

☐ Je lis livres et magazines;	☐ Je parle à mes ami(e)s
☐ Je lis textes académiques/scientifiques;	☐ Brésiliens(ennes);
☐ Je regarde la télé;	☐ J'écoute musique Brésilienne;
☐ Je regarde films et séries TV;	☐ J'écris e-mails;
☐ Je parle à mes ami(e)s étrangers(ères) en Portugais;	☐ Je chat online en Portugais;
	☐ Je visite sites Internet;
	☐ Autre(s) _____

7 – Est-ce que vous avez trouvé quelques choses différentes ou étranges quand on parle des habitudes conversationnelles des Brésiliens ? Justifier votre réponse.

8 – Est-ce que vous avez eu quelques difficultés dans les interactions avec les Brésiliens ? Il y a des situations dans laquelle vous avez perçu telle difficulté ?

9 – Est-ce que vous avez des commentaires ou questions sur les habitudes des Brésiliens(ennes) dans ses conversations ou sur des aspects culturels ?

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Questionnaire

This questionnaire will be used as one of the collection tools for my PhD research on teaching and learning foreign languages. Please provide as much information as you feel appropriate when answering the items (your personal impressions, beliefs, opinions are very important for the research).

Your identity will be preserved (please feel free to write ANY comment. All the information provided will be directed to research purposes).

Thank you for your participation!

Name:
 Country of birth:
 Why did you come to Brazil?

E-mail:
 Age:

1 – Before coming to Brazil, had you had any contact with the Portuguese language? If yes, what kind of contact?

2 – Why did you decide to study Portuguese (more than one item may be selected)?

- a) I like the language.
- b) I was interested in getting to know Brazil.
- c) I was interested in the Brazilian culture.
- d) I was looking forward to studying in Brazil.

e) Other

3 – What were your impressions when you arrived in Brazil (and in Belém, more specifically)? Justify your response.

Very positive	Positive	Negative	Very negative

4 – Before coming to Brazil, what did you know about our culture? Did this information help you when you got here and had your first contact with Brazilians?

5 – How would you describe your experience as a Foreigner in Brazil? Why?

Very positive	Positive	Negative	Very negative

6 – Do you use Portuguese outside of the classroom? How?

☐ I read books and magazines;	☐ I talk to Brazilian friends;
☐ I read academic/scientific texts;	☐ I listen to songs in Portuguese;
☐ I watch TV programs;	☐ I write e-mails;
☐ I watch films and TV series;	☐ I chat online in Portuguese;
☐ I talk to foreign friends in Portuguese;	☐ I visit sites on the Internet;
	☐ Other(s) _____

7 – Regarding the conversation habits of Brazilians, did you find anything different/strange? Why?

8 – Have you ever had any difficulty in interacting with Brazilians? Is there any episode you could mention in which you faced such difficulty?

9 – Do you have any questions or comments regarding Brazilian habits or customs in conversations or any cultural matter?

APÊNDICE B – Questionário respondido pelos professores em formação

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Questionário

Este questionário visa a composição de *corpus* para a realização de pesquisa para o meu curso de doutorado sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Na pesquisa, você terá a identidade preservada, para que possa responder da forma que achar mais apropriada. Por favor, fique à vontade para colocar suas impressões pessoais, crenças e opiniões, caso ache necessário esclarecer alguma das perguntas.

Nome: Idade:
 Curso: E-mail:
 Tempo no programa PEC-G:

1 – Quanto tempo você tem de experiência no ensino de PFOL?

2 – Quão importante você acha que é a abordagem de aspectos culturais nas aulas de PFOL?

Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante

3 – Com que frequência você aborda assuntos relativos à cultura local nas aulas de PFOL?

Sempre	Frequentemente	De vez em quando	Raramente	Nunca

4 – Em sua prática de sala de aula, existe algum momento em que você aborda especificamente algum assunto relacionado à cultura? Caso positivo, você poderia dar um exemplo?

5 – Do conteúdo a ser abordado em aula, que proporção você geralmente direciona para aspectos relativos à cultura dos falantes nativos brasileiros?

75-100%	50-75%	50%	25-50%	0-25%

6 – Você aborda assuntos relacionados à cultura de outros povos falantes de língua portuguesa em suas aulas (portugueses, angolanos, moçambicanos etc.)?

Sempre	Frequentemente	De vez em quando	Raramente	Nunca

7 – Como você definiria o seu conhecimento acerca da cultura desses outros povos?

Muito	Razoável	Pouco	Nenhum

8 – No seu curso de graduação, como você vê a discussão sobre a abordagem de cultura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Por favor, justifique sua resposta (no verso desta folha ou, se estiver digitando suas respostas, na página seguinte).

Muito frequente	Frequente	Rara	Nenhuma discussão

Obrigado pela participação!

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Eu, _____,
documento de identificação _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar de pesquisa realizada por André Monteiro Diniz, doutorando do Programa de Doutorado Interinstitucional em Filologia e Língua Portuguesa entre a Universidade do Estado do Pará (UEPa) e a Universidade de São Paulo (USP), inscrito sob a matrícula 9449744/1, portador de documento de identidade nº 2504565 – SSP/PA, a título de coleta de dados para a sua pesquisa de doutorado, orientado pela Professora Dra. Maria Helena da Nóbrega.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar os aspectos envolvidos na aprendizagem de português por falantes de outras línguas.

Minha colaboração se dará por meio de resposta a um questionário e uma entrevista a ser conduzida pelo pesquisador. Por meio deste termo, autorizo desde já a transcrição e publicação de trechos exclusivamente para os objetivos propostos nesta pesquisa, sendo respeitado o meu anonimato em todos os momentos, inclusive nos resultados que dela advierem.

Estou ciente ainda de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável pelo e-mail andremdiniz@gmail.com.

Fui também informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando dar conhecimento por escrito ao responsável, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Belém, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores em formação

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Roteiro da entrevista – Professores em formação

- 1 – Em termos gerais, quais são as competências que você entende que seus alunos devem desenvolver em português?
- 2 – De acordo com o seu questionário você considera (grau de importância marcado pelo entrevistado) importante tratar de aspectos culturais nas aulas de PLA. Por que você atribui essa importância a eles?
- 3 – Ao preparar suas aulas de PLA, como você aborda as questões culturais relativas aos brasileiros? Houve alguma comparação que você achou bizarra/absurda?
- 4 – Houve alguma situação, em termos de ensino de PLA, que você não soube explicar? Você já notou rejeição, por parte dos alunos de algum aspecto de nosso comportamento, de nossa cultura? Como você lidou com isso?
- 5 – Você colocou no questionário que dedica uma média de X% (5ª questão) à nossa cultura. Como isso ocorre? Como você entende que deve ser a abordagem de conteúdos culturais dentro de aulas de língua estrangeira?
- 6 – Você tem planos de dar aula de PLA futuramente?
- 7 – Você disse que, na graduação, já/não estudou aspectos sobre competência intercultural e/ou a interculturalidade no ensino de LE. O que você achou? Você chegou a aplicar em alguma de suas aulas?
- 8 – Quais são os maiores desafios em ensinar LP para os estrangeiros?

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os alunos do PEC-G

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Roteiro da entrevista - Alunos

Nome:

- 1 – Em relação à cultura brasileira, você acha há muitas diferenças em relação a sua?
- 2 – Houve alguma mudança entre suas concepções a respeito dos costumes e hábitos dos brasileiros desde que você chegou aqui?
- 3 – Você teve algum problema ao interagir com brasileiros? Algum problema que não seja referente à língua portuguesa (algum desentendimento, algum mal-entendido)? Como você lidou com eles?
- 4 – Existe algum fator desmotivador em relação a nossa cultura que faça você se sentir menos estimulado/a a aprender o português e vir morar aqui?
- 5 – Você acha que há muitos aspectos culturais abordados nas aulas do PEC-G? O que você acha da forma como eles são abordados? Tem alguma sugestão?

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com a coordenadora do PRÉ-PEC-G

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicador: André Monteiro Diniz

Roteiro da entrevista - Coordenadora

I – Perfil da coordenadora:

- 1 – Há quanto tempo está na coordenação do pré-PEC-G?
- 2 – Como foi escolhida/selecionada para ser a coordenadora do curso?
- 3 – Qual a sua experiência no E/A de PLE?

II - Perfil dos professores:

- 1 – Como ocorre a seleção dos professores-estagiários para o curso pré-PEC-G na UFPa? A partir de que ano/semestre eles podem iniciar suas aulas?
- 2 – Quando ingressei no curso como colaborador, vi que os professores iniciam como observadores. Quais são suas tarefas? Quanto tempo passam neste estágio?
- 3 – Quais são os principais obstáculos que você pode apontar na preparação dos professores-estagiários no curso?

III – Formação dos professores sobre interculturalidade e ensino de LE

- 1 – Em uma análise a respeito dos professores-estagiários, você acha que eles vêm com uma formação satisfatória sobre interculturalidade e ensino de LE?

IV – Sobre a formação dentro do pré-PEC-G

- 1 – Como ocorrem as reuniões pedagógicas? Os alunos trazem muitas questões de ordem cultural a serem debatidas durante essas reuniões? Você consegue trabalhar esses problemas de forma satisfatória?
- 2 – Dentro do meu escopo de pesquisa, que é o trabalho de cultura e interculturalidade no ensino de PLE, há algum foco específico, alguma preocupação específica, seja na preparação de material ou nas discussões pedagógicas?

V – Desenvolvimento da competência intercultural dos alunos do pré-PEC-G pelos professores-estagiários

- 1 – Em uma reunião, abordei a questão de tentar trabalhar junto aos alunos estrangeiros sua competência intercultural, de modo a facilitar sua integração à comunidade local e potencializar o uso da língua-alvo

nas relações do dia a dia. Você acha que haveria espaço para uma proposta interventiva de formação dos professores-estagiários para trabalhar esses aspectos junto aos alunos?

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista com o presidente da AEE

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Aplicadores: André Monteiro Diniz e Jessiléia Guimarães Eiró

Roteiro da entrevista – Presidente da AEE²⁴

1 – Como você vê essa chegada deles aqui? Que estrutura eles encontram quando chega e como você vê o aspecto do choque cultural e adaptação deles?

- a) Nos primeiros meses?
- b) Na graduação?

2 – O que vocês (a AEE) fazem para atenuar o choque cultural dos alunos? O que você fez enquanto aluno e o que eles geralmente fazem?

3 – Conversando com eles, você acha que há uma aversão muito grande em relação à nossa cultura?

4 – Quais aspectos de nossa cultura você acha mais sensíveis e dificultadores da adaptação deles?

5 – Você acha que isso atrapalha na aprendizagem do PLE e na preparação deles para o Celpe-Bras?

6 – O que você acha que pode ser feito para que eles tenham uma adaptação melhor no início do pré-PEC-G?

- a) Você acha que as aulas de PLE podem ajudar nesse aspecto?

7 – Com relação à aquisição-aprendizagem do português brasileiro:

- a) Que dificuldades você entende como sendo as maiores (sua própria experiência e o que você observa com os demais)?
- b) Vocês (da AEE) têm ações no sentido de ajudá-los no processo de aquisição-aprendizagem?
- c) As dificuldades com as culturas locais atrapalham o processo de aquisição-aprendizagem?
- d) Os estudantes estrangeiros já residentes aqui ajudam os que estão chegando?
- e) Há compartilhamento de experiências?

²⁴ Esta entrevista foi idealizada e aplicada em coautoria com a Profa. Me. Jessiléia Guimarães Eiró.

APÊNDICE H – Questionário a ser aplicado antes do início da intervenção

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas – FALEM
Curso de Pré-PEC-G
Professor ministrante:

Questionário

1. Você tem alguma experiência docente?
2. Você tem alguma experiência com ensino de LE? E com português como língua adicional (PLA)?
3. Você já teve contato com pessoas de outros países? Como foi a experiência?
4. Este ano receberemos alunos dos seguintes países: _____. O que você sabe sobre esses países e sobre seus hábitos e suas culturas?
5. Você acha que deve saber algo sobre a cultura deles para ensiná-los? Por quê?
6. O que você acha que eles sabem sobre as nossas culturas?
7. As próximas perguntas podem admitir mais de uma opção (ou mesmo nenhuma). Ainda que você não consiga respondê-las com propriedade, pense em respostas possíveis para conversarmos em nossas aulas:
 - 7.1. Como você acha que os novos alunos, **ao chegar ao Brasil**, se comportarão/agirão em relação a:
 - I. alimentação?
 - a) Não vão estranhar. Vão experimentar tudo e se adaptar facilmente aos nossos hábitos alimentares.
 - b) Vão experimentar tudo e ter reserva a respeito de alguns alimentos.
 - c) Vão achar tudo estranho e, dependendo da comida, vão gostar ou não.
 - d) Não vão experimentar nada e sofrer com saudades de casa.
 - e) Outra resposta: _____
 - II. roupa?
 - a) Não vai acontecer nada. Eles utilizam as mesmas roupas e se vestem da mesma maneira que nós.
 - b) Eles não usam as mesmas roupas, mas irão facilmente se adaptar e utilizar as mesmas roupas que nos virem usando.
 - c) Irão estranhar a forma como nos vestimos, bastante diferente de seus países, especialmente em contexto universitário.
 - d) Irão achar bem razoável o fato de nos vestirmos de acordo com o nosso clima, com

roupas curtas, mesmo em contexto universitário.

e) Outra resposta: _____

III. demonstrações de afetividade em público?

- a) Acharão tudo normal. Em seus países namorados e casais se beijam e se abraçam em público, independente do gênero, sem despertar qualquer incômodo nas pessoas ao redor.
- b) Acharão tudo normal, desde que os casais sejam de pessoas de sexo oposto. Em seus países, casais se beijam e se abraçam em público sem despertar qualquer incômodo nas pessoas ao redor.
- c) Irão estranhar, pois em seus países as relações afetivas são mais discretas e não são objeto de demonstração pública ostensiva (beijos e abraços).
- d) Irão se sentir incomodados, pois em seu país as demonstrações de afetividade são raramente vistas em público e são moralmente recriminadas.
- e) Outra resposta: _____

IV. cumprimentos?

- a) Não estranharão. Em seus países, os hábitos ao se encontrar uma pessoa ou ao ser apresentado(a) a ela são iguais: você dá um sorriso e dá dois beijos (um em cada lado do rosto). E quando você encontra uma pessoa conhecida no dia a dia, você também procede da mesma forma (às vezes acrescido de um abraço).
- b) Estranharão o fato de beijar alguém no primeiro encontro, mas farão igual, sem se incomodar.
- c) Estranharão o fato de beijar alguém no primeiro encontro, farão igual, mas se incomodarão com a obrigatoriedade de ter um contato tão próximo de alguém com quem não têm intimidade.
- d) Irão achar uma certa invasão de privacidade o toque com pessoas que pouco conhecem, sendo essa percepção agravada pelo fato de ocorrer de forma tão frequente e independentemente da relação entre os interlocutores ser íntima ou não.
- e) Outra resposta: _____

V. comportamento em sala de aula?

- a) Irão se comportar abertamente, tirando suas dúvidas e ficando à vontade quando o professor abrir a aula para perguntas, pois assim praticarão mais a fala e aprenderão mais.
- b) Irão ficar acanhados nos primeiros momentos e depois ficar mais à vontade, à medida que forem se acostumando com nossos hábitos em sala de aula e à medida que os professores forem solicitando que participem mais.
- c) Irão reproduzir os hábitos de sala de aula em seu país de origem, podendo ficar calados sem perguntar ainda que tenham dúvidas, pois lá não lhe são abertos espaços para isso nas aulas. Com o tempo, irão começar a participar mais e até o fim do curso estarão “mais brasileiros que estrangeiros” em sala.
- d) Irão se comportar como em seu país de origem, sendo que, mesmo que o professor insista, não irá conseguir uma participação efetiva deles, pois eles não conseguem vencer a barreira de não interromper as aulas e não perguntar, que trazem com sua(s) cultura(s) natal(is).
- e) Outra resposta: _____

8. Você acha que esses assuntos acima são passíveis de serem abordados em sala de aula, nas

aulas de PLA?

9. Em vista das diferenças entre as culturas (e o desconhecimento em relação à nossa), você acha que os alunos irão facilmente se adaptar aos nossos modos de vida e visão de mundo, e estarão dispostos a interagir com qualquer brasileiro?

APÊNDICE I – Reflexões acerca de choque cultural e interculturalidade em ensino de LE

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas – FALEM
Curso de Pré-PEC-G
Professor ministrante:

Atividade de reflexão

1 – Reflita acerca da mensagem passada pela tirinha abaixo. Como você acha que as diferenças culturais devem ser gerenciadas entre indivíduos de origens diferentes?

Fonte: RUAS, Carlos. **Mundo avesso**. São Paulo: Um Sábado Qualquer, 2018. p. 8.

2 – A vivência em um país com uma cultura bem diferente da sua traz, no início, momentos de instabilidade, insegurança, ambiguidade e incertezas, especialmente nas relações sociais. Você acha que isso poderia atrapalhar o ambiente de sala de aula? E fora da sala? De que forma você acha que esses fatores podem dificultar a adaptação e a aquisição da língua-alvo pelo aprendiz?

3 – Que conselhos você daria a uma pessoa que está viajando para morar num país com uma cultura bastante diferente da sua, com o objetivo de fazer uma prova de proficiência e morar lá pelos próximos cinco anos, de modo a minimizar o seu choque cultural?

4 – No rol abaixo você verá algumas das informações coletadas junto aos professores estagiários nos anos anteriores. Você acha que se enquadra em alguma das situações? O que você poderia fazer para minimizar as dificuldades que vai encontrar nas aulas?

a) Desconhecimento da(s) cultura(s) dos alunos;	d) Crença de que o ensino de língua deve ser apartado do ensino de aspectos culturais;
b) Nenhuma experiência profissional em ambiente heterogêneo (multilíngue e multicultural);	e) Insegurança sobre como lidar com as diferenças culturais (especialmente as conflituosas)
c) Pouca ou nenhuma prática docente prévia;	

Quando ensinamos a nossa língua, apresentamos também um modo nosso de ver o mundo, interpretá-lo segundo nossa história e nossa constituição identitárias. Quando entramos em contato com outras visões de mundo, também passamos por um choque de culturas. (WEAVER, 1993)

APÊNDICE J – Questionário sobre hábitos e atitudes relacionados à aprendizagem de língua e cultura em ambiente de imersão – turma do PRÉ-PEC-G

Universidade Federal do Pará
Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas – FALEM
Curso de Pré-PEC-G
Professor ministrante:

Questionário

Este questionário tem por objetivo levantar informações referentes ao perfil dos alunos, seus hábitos e estratégias para a aprendizagem da língua portuguesa e preparação para o Celpe-Bras, bem como instruir a discussão sobre os aspectos envolvidos neste processo.

Os dados também poderão ser utilizados para fins de pesquisa que versam sobre interculturalidade, ensino de cultura e aprendizagem de língua portuguesa no contexto do pré-PEC-G/PEC-G. A confidencialidade e o anonimato dos alunos serão sempre preservados. Portanto, fique à vontade para responder os itens com sinceridade.

Agradecemos sua participação.

Nome:

Idade:

País de nascimento:

Qual é a sua língua materna?

Qual(is) língua(s) você fala no seu dia a dia (no seu país de origem)? Caso sua resposta seja mais de uma língua, com quem você fala cada uma das línguas?

Qual é (ou Quais são) a(s) sua(s) língua(s) de instrução (*education/éducation*)

Antes de vir ao Brasil, você já havia estudado português?

Você já viveu em algum contexto em que você estava exposto a uma língua diferente da sua língua materna? Sim () Não ()

Caso a sua resposta seja afirmativa, informe os detalhes de sua experiência no quadro abaixo:

	Experiência 1	Experiência 2	Experiência 3
País/Região			
Língua			
Objetivo			
Período (de ____ a ____)			

No Quadro abaixo, coloque o seu nível de conhecimento/habilidade em cada uma das línguas que você fala de acordo com a seguinte numeração: fraco (0); razoável (1) muito bom (2) falante nativo (3). Depois escreva quantos anos você estudou cada língua formalmente (na escola). Se você falar mais de três línguas, escreva abaixo do quadro:

Língua	Escuta (compreensão oral)	Fala (produção oral)	Leitura	Escrita	Quantos anos estudou

Avalie as seguintes afirmações com base na escala abaixo:

1. Qual situação melhor descreve a sua moradia no Brasil?

- a. Eu estou morando em uma casa com família brasileira.
- b. Eu estou morando sozinho.
- c. Eu estou morando em uma casa/apartamento com um falante nativo ou fluente de português
- d. Eu estou morando em uma casa/apartamento com pessoas que NÃO são falantes nativos ou fluentes de português

Para os próximos itens, informe quantos dias por semana você utilizou o português nas situações indicadas e, em média, por quantas horas por dia. Faça um círculo na opção desejada.

Ex: Você teve aulas de língua portuguesa durante o semestre?

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

2. Em média, quanto tempo você conversou em português, fora da sala de aula, com falantes nativos ou fluentes em português durante este semestre?

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

3. Este semestre, fora da sala de aula, eu tentei falar português com:

- a. meu professor

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

- b. amigos que são falantes nativos ou fluentes de português

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

c. colegas de sala

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

d. desconhecidos que eu achei que falassem português

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

e. outros. Por favor descreva quem são as pessoas:

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

4. Com que frequência você utilizou o português fora da sala de aula com os seguintes objetivos?

a. para esclarecer algum trabalho relacionado à sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

b. para obter direções ou informações (por exemplo, "onde tem um supermercado por aqui?", "qual é o ônibus que vai para...?", "quanto é o pão?")

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

c. para conversas superficiais ou breves (Ex: cumprimentar alguém, pedir algo em um restaurante, pedir o sal à mesa) com sua família anfitriã, colega de quarto brasileiro, ou conhecidos

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

d. conversas mais longas com a família anfitriã, colega de quarto brasileiro, amigos ou conhecidos, ou estrangeiros com quem você conversa em português

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

5a. Quantas vezes você tentou usar o que foi ensinado na sala de aula (gramática, vocabulário, expressões) com falantes nativos ou fluentes fora da sala de aula?

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

5b. Quantas vezes você trouxe coisas que aprendeu fora da sala de aula (gramática, vocabulário, expressões) para a sala de aula em forma de perguntas ou discussão?

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

6. Quanto tempo você passou fazendo as seguintes atividades durante cada semana?

a. falando uma língua diferente da sua língua materna ou do português aos falantes daquela língua (Ex: espanhol com um amigo falante de espanhol; árabe com um amigo falante de árabe)

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

b. falando português para falantes nativos ou fluentes de português

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

c. falando a sua língua materna com falantes nativos ou fluentes em sua língua materna

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

d. falando português para falantes não-nativos de Português (ou seja, seus colegas)

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

e. falando a sua língua materna com falantes não nativos de português (ou seja, seus colegas)

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

7. Quanto tempo você passou fazendo cada uma das seguintes atividades fora da sala de aula?

a. em geral, lendo em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

b. lendo jornais em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

c. lendo livros e romances em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

d. lendo revistas em língua portuguesa fora da sala de aula

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

e. lendo anúncios, horários de programas, cardápios ou coisas parecidas em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos *dias por semana*? 0 1 2 3 4 5 6 7
 Nesses dias, tipicamente quantas *horas por dia*? 0-1 1-2 2-3 3-4 4-5 mais de 5

f. Lendo e-mail ou páginas na Internet páginas em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

g. em geral, ouvindo português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

h. assistindo a TV e ouvindo rádio em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

i. assistindo a filmes ou vídeos em português fora da aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

j. ouvindo músicas em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

k. tentando entender as conversas de outras pessoas em Português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

l. em geral, escrevendo em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

m. escrevendo tarefas de casa em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

n. escrever notas ou cartas pessoais em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

o. escrevendo e-mail em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

p. preenchendo formulários ou questionários em português fora da sala de aula

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

8. Em média, quanto tempo passou a falar na sua língua materna fora da aula durante este semestre?

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

9. Quantas vezes você fez as seguintes atividades na sua língua materna durante o primeiro semestre no Brasil?

a. ler jornais, revistas ou romances ou assistir a filmes, televisão ou vídeos

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

b. ler e-mails ou visitar páginas na Internet na sua língua materna

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

c. escrever e-mails na sua língua materna

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

d. escrever notas e cartas pessoais na sua língua materna

Normalmente, quantos <i>dias por semana</i> ?	0	1	2	3	4	5	6	7
Nesses dias, tipicamente quantas <i>horas por dia</i> ?	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	mais de 5		

10. Quando você tenta ler algum texto, ouvir algum áudio ou assistir a algum programa de TV/Internet e você não entende parte, como você reage? (pode escolher mais de uma opção)

- a. Desisto
- b. Leio/ouço/vejo de novo. Se não conseguir, desisto
- c. Leio/ouço/vejo quantas vezes forem necessárias até entender
- d. Peço ajuda para algum colega
- e. Peço ajuda para algum brasileiro (ou colega mais proficiente)

11. Você desenvolve alguma atividade de lazer no seu dia a dia utilizando a língua portuguesa? Caso afirmativo, descreva-a; caso negativo, justifique.

12. Após sua interação com algum falante nativo, você para pra pensar como foi aquela interação? Se deu tudo certo? Você se pergunta o que pode ter dado errado?

UTILIZE ESTE ESPAÇO PARA ESCREVER QUAISQUER COMENTÁRIOS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E PREPARAÇÃO PARA O CELPE-BRAS. FIQUE À VONTADE!

Adaptado de FREED, Barbara; DEWEY, Dan; SEGALOWITZ, Norman. The language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, p. 349-356, 2004. DOI: 10.1017/S0272263104062096.

ANEXOS

ANEXO A – Exemplo 1 de elemento provocador e seu roteiro

2017/1

Celpe Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 3

INEP

Como conciliar trabalho e estudo?

An illustration depicting a woman's profile as she looks at a clock face. The clock has two labels: 'Atividade realizada' pointing to the top half and 'Resposta' pointing to the bottom half. Below the clock is a stack of colorful books. The title 'Como conciliar TRABALHO E ESTUDOS?' is written across the center of the image.

A dura rotina de quem estuda, trabalha e paga as próprias contas

Dados do último censo divulgado pelo Governo Federal mostram que 63% dos estudantes do ensino superior estudam à noite. Manter-se na universidade é um desafio contra o cansaço, o sono e a vontade de desistir.

Disponível em: <http://www.brascelpe.org.br/images/stories/documentos/2016/11/2016interacao_faccelpebras.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017. Adaptado.

2017/1
Celpe *Bras*
 Elemento Provocador 3
 INEP
 Roteiro de Interação Face a Face
 Como conciliar trabalho e estudo?

O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma interação Face a Face entre você, Avaliador-Intercador, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

Etapa

Diga ao participante:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

(O participante faz isso silenciosamente)

Etapa

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

Por favor, comente o material.

Etapa

Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. Você concorda com a afirmação de que a rotina de quem estuda e trabalha é dura? Comente.
2. Mantenha-se na universidade, nesse caso, é de fato um desafio para o estudante? O que você pensa sobre isso?
3. O que leva o estudante a ter de trabalhar? Você acha isso importante?
4. Em sua opinião, é possível conciliar estudo e trabalho? Comente.
5. Como é/era a sua rotina de estudante?
6. Para você, estudar é/foi difícil? Explique.
7. No Brasil, muitos jovens trabalham durante o dia e estudam à noite. Como é em seu país?
8. Em seu país, os estudantes recebem algum apoio do governo para estudar em uma universidade? Comente.

ANEXO B – Exemplo 2 de elemento provocador e seu roteiro

EDIÇÃO
2019/2

Celpe Bras

Self-service

Interação Face a Face

Elemento
Provocador 18

INEP

Elemento Provocador

Dica de Saúde

VOCÊ SABE MONTAR SEU PRATO NO self-service?

Apesar de ser uma ótima opção para garantir a diversidade alimentar, o buffet e o self-service apresentam riscos que você vai enfrentar para garantir a sua segurança. Organize-se no quadrado.

Outras Informações

Self-service (autosserviço): sistema em que o cliente seleciona sua própria comida e paga por peso.

Buffet (buffet): empresa prestadora de serviço, comidas e bebidas para festas, reuniões, coquetéis etc. Conjunto de comidas e bebidas servidas em um evento/local.

Etapa 1

Diga ao examinando:

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.
(O participante faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

De que trata o material?

Etapa 3

Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda com a sugestão de organização de prato proposta no material?
2. De acordo com as imagens no prato, como você montaria o seu? Comente as suas escolhas.
3. Que relação pode ser estabelecida entre alimentação e qualidade de vida?
4. Fale sobre os seus hábitos alimentares.
5. Que dicas de alimentação você daria para uma pessoa que precisa perder ou ganhar peso de forma saudável?
6. É possível estabelecer um equilíbrio entre comida nutritiva e comida saborosa? Comente.
7. Como o tema da alimentação saudável é tratado em seu país?
8. Em geral, quais são os hábitos alimentares em seu país?

Fonte: Exame Celpe-Bras – 2019.2

ANEXO C – Exemplo 1 de tarefa escrita do Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO
2019/2

Celpe Bras

Página 8

Tarefa 4 | Caixinha de som

Depois de ler o texto **Caixinha de som: hit e polêmica do verão**, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal Estadão, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Felipe Mortara.

Caixinhas de som: *hit* e polêmica do verão

Como é tradição na minha vida, na última semana do ano estava na praia. Na companhia de gente querida encarei por vários dias as areias de Ipanema, do Leme e de Grumari, no Rio de Janeiro. Esperava ouvir as ondas, as gaiotas e os já famosos gritos de “alô mate, alô Biscoito Globo!”. Mas acabei escutando algo um pouco diferente e, digamos, pouco natural e pouco condizente com aqueles ambientes. Música, muita música.

As caixinhas de som *bluetooth* invadiram de vez as praias e trouxeram mais animação para grupos de amigos e famílias. A tecnologia não é nenhuma novidade. Mas o que essa evolução trouxe nos últimos anos – e chegou a volumes exponenciais neste verão – é a liberdade de cada pessoa produzir uma pequena festa

particular ao seu redor. Cabos, iPods e imensas caixas de som são coisa do passado e hoje basta um celular e um pequeno artefato que cabe na palma da mão para espalhar o prazer (ou o terror) auditivo ao redor.

O problema é que cada guarda-sol ostenta seu ritmo, suas batidas e acaba tentando impor seu volume. Acho que a discussão sobre estilos pouco importa, gosto é gosto, faz parte da liberdade de cada um. Mas se, por um lado, a praia é pública – e, portanto, cada um tem o direito de se divertir como lhe der na telha –, por outro lado, até que ponto a liberdade de quem quer ouvir música fere a liberdade de quem não quer?

Há cerca de 20 anos o município do Guarujá, no litoral sul de São Paulo, proibiu o uso de caixas de som na

praia. Embora pouca gente saiba da lei, várias caixas foram apreendidas já neste verão. Em Balneário Camboriú (SC), as caixinhas têm causado queixas e reclamações na polícia, e vereadores da cidade estão se mobilizando para criar uma legislação própria.

Conflito de gerações

Existe algo geracional no uso das caixinhas. É o que acredita Marcelo Gonçalves, gerente de *marketing* e comunicação da Sony Brasil, um dos principais fabricantes do produto. “Em geral, os *millennials* são o principal público desta categoria. Nossas pesquisas apontam que, a cada 100 pessoas que utilizam uma caixa de som portátil para ouvir música, 31 possuem até vinte anos e, 39, até trinta”, revela.

André do Val conta que é importante manter uma distância razoável das outras pessoas e que som muito alto pode até machucar os tímpanos. Mas o que fazer quando se está numa situação incômoda? “É essencial começar com uma conversa amigável e, na pior das hipóteses, se afastar um pouco”, sugere do Val. Esse é o principal mandamento. “Oi, será que poderia baixar o som?” Diga que está com criança. Peça sempre ‘por favor’, ‘com licença’. Não peça para desligar, mas para abaixar. Tudo é negociável”, conclui do Val.

Disponível em: <https://viagem.estadao.com.br/blogs/viagem/caixinhas-de-som-hit-e-polêmica-do-verão/>.