

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

ALESSANDRA MONTERA ROTTA

**Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural
na formação de professores de Português Língua Estrangeira**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2016

ALESSANDRA MONTERA ROTTA

**Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural
na formação de professores de Português Língua Estrangeira**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês
da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para a obtenção do título de
Doutor em Letras

Área de concentração:
Línguas Estrangeiras Modernas

Orientador: Profa. Dra. Tokiko Ishihara

São Paulo

2016

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.

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

851 ROTTA, ALESSANDRA MONTERA
 Do intercultural ao desenvolvimento da
Competência Intercultural na formação de
professores de Português Língua Estrangeira/
ALESSANDRA MONTERA ROTTA ; orientador
TOKIKO ISHIHARA. - São Paulo, 2016.

 317 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

 1. formação de professores. I. ISHIHARA, TOKIKO,
orient. II. Título.

Nome: ROTTA, A. M.

Título: Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À grande mestra e querida Profa. Dra. Maria Sabina Kundman,
por todo o aprendizado na formação de professores de línguas,
por todas as lições de vida compartilhadas,
meu eterno reconhecimento, meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me deram a oportunidade de estudar e de compreender que a Educação é sinônimo de transformação.

À Coordenação de Apoio à Pesquisa de Ensino Superior (Capes) pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche (PDSE) e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Annick Rivens Mompean, da Universidade de Lille 3 (Lille, França) pela orientação, pela leitura e releitura atenta de meus escritos, pelos incentivos nos momentos de desânimo, pela parceria profissional, pelo empenho, dedicação e amizade, enfim, elementos fundamentais sem os quais não teria sido possível a realização desta pesquisa.

Aos professores J. Delahaie (Master MITRA), C. Bobas e S. Macris (Master Langues et Sociétés - Parcours Transversal Interculturalité) da Université Charles de Gaulle (Lille 3) pela oportunidade de participar como ouvinte de suas respectivas disciplinas.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) pela oportunidade de realização do doutorado.

À querida amiga, colega dos tempos da faculdade, Profa. Dra. Márcia Valéria Aguiar, pela paciência com minhas dificuldades acadêmicas e pelos bons conselhos que me auxiliaram na tomada de decisões.

À Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves pela amizade, leitura do texto e ajuda na diagramação do sumário.

Aos amigos Daniella Grappin, Christine Robillard, Michèle e Daniel Bousseton, Jocelyne Fiault, Cathy, Rita e Guillaume Labaeye, Mohamad Chour e Miriam de Oliveira por todas as palavras de apoio, cumplicidade, afeto e amizade que me auxiliaram a persistir na caminhada longe de casa.

Finalmente, à Sadiq Kabou, que me ensinou através do amor que as diferenças culturais e a experiência com a alteridade pode não apenas modificar diferentes visões de mundo, mas também criar laços onde antes só havia dor e preconceito.

La formation des enseignants doit pourtant affronter les problématiques interculturelles (...) en mettant en relation les cultures (...) dans un contexte global.

Milena Santerini

RESUMO

ROTTA, A. M. **Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira.** 2016. 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente tese de doutorado insere-se na formação de professores para o ensino do português do Brasil para estrangeiros em contexto de imersão, uma preocupação cada vez mais séria e atual no contexto das universidades brasileiras. Beneficiados por alguns programas governamentais, tais como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), entre outros, inúmeros estudantes estrangeiros chegam ao país, em sua grande maioria, sem o conhecimento prévio do português do Brasil. Além disso, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) passou a ser exigido pelas universidades brasileiras aos estrangeiros que desejam ingressar em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. A partir dessa constatação, esta pesquisa propõe o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) durante a formação inicial de professores. Segundo Byram (1997), devemos preparar os futuros professores para adquirir uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos constituintes da CI, a fim de que eles aprendam a agir e reagir em um contexto intercultural. O ensino e aprendizagem de PLE baseados nessa proposta estimulam o diálogo intercultural, permitem que o contato entre as diferentes culturas resulte em uma abertura de espírito, em uma maior compreensão das representações sociais e dos estereótipos culturais, das crenças e comportamentos em diferentes contextos culturais. A possibilidade de se envolver na cultura do outro, ter empatia por ela e assumir outras perspectivas pode ajudar o futuro professor a expandir sua visão de mundo. A partir da experiência da diversidade e da alteridade, ele reflete sobre sua própria cultura e sobre os valores dela recebidos e, passa a incluir construções relevantes de outras visões de mundo culturais. A principal contribuição desta tese reside na apresentação de uma metodologia que contempla o desenvolvimento da CI para formar não apenas professores de PLE, mas cidadãos mais conscientes de seu papel no mundo plural de hoje.

Palavras-chave: Intercultural. Competência Intercultural. Formação de professores de PLE.

ABSTRACT

ROTTA, A. M. **Intercultural concepts on education teaching: the development of the Intercultural Competence on Portuguese Foreign Language teaching.** 2016. 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This doctoral thesis is related to teacher training for teaching Brazilian Portuguese to foreigners in a context of immersion, which is a growing preoccupation in Brazilian Universities. Innumerable foreigners students, benefit from governmental programs such as “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)” and “Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)” among others, the majority of whom arrive in the country without any previous knowledge of Brazilian Portuguese. Furthermore, the Certificate of Proficiency in the Portuguese Language for Foreigners (CELPE-BRAS) has become a requirement by Brazilian Universities, for foreign students who wish to undertake undergraduate and graduate programs. Based on this finding, this research proposes the development of the Intercultural Competence over the initial teacher training. According to Byram (1997), we must prepare future teachers to acquire a variety of knowledge, skills and attitudes, constituent elements of the Intercultural Competence, in order to enable them to act and react in an intercultural context. The teaching and learning of Portuguese as a foreign language based on this proposal, stimulates intercultural dialogue, allows for the contact between different cultures to result in broadmindedness and a greater understanding of social representations and cultural stereotypes /beliefs and behaviors in different cultural contexts. The possibility of getting involved in another culture, with emphasis on other perspectives, can help future teachers to expand their worldview. From the experience of diversity and otherness, the teacher can reflect on his own culture and the values therein, and that includes building on other cultural worldviews. The main contribution of this thesis is the presentation of a methodology that includes the development of the Intercultural Competence in order to form not only teachers of Portuguese as a foreign language, but citizens more aware of their role in today's pluralistic world.

Keywords: Intercultural. Intercultural Competence. Education Portuguese Foreign Language Teaching.

RESUMÉ

ROTTA, A. M. 2016. **L'interculturel et le développement de la Compétence Interculturelle dans la formation d'enseignants de Portugais Langue Étrangère.** 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

La présente thèse a pour objet la formation d'enseignants de portugais du Brésil pour les étrangers en milieu homoglotte, une préoccupation à chaque fois plus actuelle dans le contexte des universités brésiliennes. Bénéficiés par des programmes gouvernementaux, tels que le Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) et le Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) entre autres, plusieurs étudiants étrangers arrivent au Brésil dans sa grande majorité sans avoir des connaissances du portugais du Brésil. D'un autre côté, le Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) est aussi une exigence auprès des universités pour tous les étudiants étrangers voulant réussir à un cours universitaire. À partir de ce constat, cette thèse propose le développement de la Compétence Interculturelle (CI) pendant la formation initiale d'enseignants de PLE. Selon Byram (1997), on doit préparer les futurs enseignants à l'acquisition de connaissances, des compétences et des attitudes spécifiques afin qu'ils puissent agir et réagir dans un contexte interculturel. L'enseignement et l'apprentissage de PLE basés sur ce postulat stimule les futurs enseignants au dialogue interculturel, de façon à leur permettre le contact entre les différentes cultures, l'ouverture d'esprit envers elles et une compréhension plus élargie des représentations sociales et des stéréotypes culturels. La possibilité de mieux connaître les croyances et les comportements de différentes cultures, de les respecter et d'assumer d'autres perspectives peut aider le futur enseignant à élargir leur vision de monde, de sorte que l'expérience personnelle de la diversité et de l'altérité leur conduisent à une réflexion sur leur propre culture et leurs valeurs culturels. La contribution de notre recherche se centre sur l'usage d'une méthodologie qui développe la CI afin de former pas seulement des futurs enseignants de PLE mais aussi des citoyens plus conscients de son rôle dans le monde pluriel d'aujourd'hui.

Mots-clé: Interculturel. Compétence Interculturelle. Formation d'enseignants en Portugais Langue Étrangère (PLE).

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores em formação.....	189
Quadro 2 - Perfil dos estudantes estrangeiros.....	191
Quadro 3 - Nacionalidades estereotipadas pelos brasileiros	212

TABELAS

Tabela 1 - Níveis de consciência intercultural.....	221
Tabela 2 - Diferenças entre Competência Intercultural (CI) e Competência Cultural (CC)	223
Tabela 3 - O desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) em sala de aula de PLE.....	225
Tabela 4 - Sugestões para uma formação de professores de PLE com ênfase no desenvolvimento da CI.....	228

FIGURAS

Figura 1 - Dinâmica de aprendizagem intercultural	240
Figura 2 - Etapa 1	244
Figura 3 - Etapa 2	248
Figura 4 - Etapa 3	249
Figura 5 - O desenvolvimento da CI.....	251
Figura 6 - Etapa 4	255

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAC	Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador
CE	Comunidade Europeia
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CC	Competência Comunicativa
CCI	Competência de Comunicação Intercultural
CI	Competência Intercultural
CD	Competência Discursiva
CL	Competência Linguística
CSL	Competência Sociolinguística
DMIS	Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
MERCOSUL	Tratado do Mercado Comum do Sul
PEC-G	Programa de Estudante de Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudante de Convênio de Pós-Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
QUAREPE	Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro
QEER	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TICE	Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - INTERCULTURAL: CONCEITUAÇÃO, CONTEXTOS DE USO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
1.1. Os conceitos de cultura	28
1.1.1. Algumas conclusões sobre as definições de cultura e o ensino e a aprendizagem de línguas	33
1.2. O binômio língua/cultura	35
1.3. Esclarecendo as noções de multicultural, pluricultural e intercultural.....	39
1.4. Transcultural e intercultural: conceitos opostos?	42
1.5. Relações entre identidade cultural, diversidade cultural e alteridade	46
1.5.1. O conceito de identidade cultural	47
1.5.2. Os conceitos de diversidade cultural e alteridade.....	49
1.6. Intercultural no ensino de línguas estrangeiras: ações políticas de promoção da diversidade linguística e cultural.....	55
1.7. Intercompreensão, plurilinguismo, diálogo intercultural, competência de comunicação intercultural: uma nova didática?.....	59
1.7.1. Intercompreensão e comunicação	60
1.7.2. Plurilinguismo e intercultural	63
1.7.3. Diálogo intercultural	65
1.7.4. Da Competência Comunicativa (CC) à Competência Intercultural (CI): conceituação e modelos.....	67
1.7.4.1. A tradição norte-americana.....	73
1.7.4.1.1. O modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Milton Bennett (1988).....	74
1.7.4.1.2. O modelo da Competência Intercultural (CI) de Jandt (1998).....	76
1.7.4.1.3. O modelo dos componentes da Competência Intercultural (CI) de Hamilton, Richards e Shuford (1998).....	77

1.7.4.1.4. O modelo da Competência Intercultural (CI) de Ting-Toomey e Kurogi (1998)	78
1.7.4.1.5. O modelo da Competência Intercultural (CI) para uma relação de qualidade de Griffith e Harvey (2000).....	79
1.7.4.1.6. O modelo da Maturidade Intercultural de King e Baxter Magolda (2005)	80
1.7.4.1.7. O modelo do processo da Competência Intercultural (CI) de Deadorff (2006)	80
1.7.4.1.8. O modelo de competências globais de Hunter, White e Godbey (2006).	82
1.7.4.1.9. O modelo da Competência de Comunicação Intercultural (CCI) de Arasaratnam (2008)	83
1.7.4.2. A tradição europeia	84
1.7.4.2.1. O modelo da Competência Cultural (CC) e da Competência de Comunicação Intercultural (CCI) de Michael Byram (1997).....	86
1.7.4.2.2. O modelo integrado das competências plurilíngue e intercultural de Candelier (2000)	88
1.7.4.2.3. O modelo de articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais de Ogay (2000).....	89
1.7.4.2.4. O modelo da Competência Intercultural (CI), Projeto INCA (2004)....	89
1.7.4.2.5. O modelo de competências de apreciação da diversidade de Dervin (2010)	90
1.7.5. Uma análise sobre os modelos	93
1.8. Competência Intercultural (CI), representações sociais e estereótipos culturais	95
1.8.1. O conceito de representação social: origens	95
1.8.2. Representações, estereótipos e didática do ensino de línguas.....	99
1.9. As Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação (TICE), o ensino de línguas e o intercultural	105
1.9.1. Das primeiras reflexões ao instrumento mais utilizado.....	106
1.9.2. As TICE e o intercultural em ação: projetos e programas.....	111
1.9.3. TICE e formação de professores para o intercultural	116

CAPÍTULO 2 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE NO BRASIL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

2.1. Histórico do ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras	121
2.2. A produção de materiais de PLE no Brasil: breve histórico dos livros didáticos.....	128
2.3. Os reflexos da pesquisa nas universidades federais: novos rumos para o ensino e a aprendizagem de PLE.....	132
2.4. Competência Intercultural (CI) ou Competência Cultural (CC) no ensino de PLE?	139
2.5. A Competência Intercultural (CI) como formação: por quê?.....	143
2.5.1. As etapas de desenvolvimento da Competência Intercultural (CI)	147
2.5.1.1. Da gestão do conhecimento à gestão da ignorância: a primeira etapa	148
2.5.1.2. A segunda etapa: ensinar a cultura	152
2.5.1.3. Diante do comportamento do outro: a terceira etapa.....	154
2.6. O olhar do componente linguístico para a Competência Intercultural.....	158
2.7. Por que fazer uso dos modelos de CI na formação de futuros professores de PLE?	163
2.8. Por que falar de ética intercultural?	168
2.9. Por que falar em psicologia intercultural?	173
2.10. Algumas conclusões.....	177

CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL (CI) E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE PLE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

3.1. Os germes da pesquisa.....	182
3.2. O contexto de pesquisa	184
3.3. O perfil dos participantes da pesquisa	188
3.4. Os objetivos e as questões de pesquisa.....	192
3.5. Os procedimentos metodológicos.....	195

3.5.1. Da escolha pela abordagem qualitativa	196
3.5.2. Da elaboração e aplicação dos questionários	199
3.5.3. Da análise descritiva dos resultados dos questionários	201
3.5.3.1. Sobre os alunos estrangeiros.....	202
3.5.3.2. Sobre os professores em formação	211
3.6. Conclusões sobre os resultados dos questionários	231

**CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (CI) NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO**

4.1. Os objetivos	236
4.2. O contexto	238
4.3. A metodologia	239
4.3.1. Plano metodológico e conteúdos da proposta	241
4.3.2. E por falar em Competência Linguística (CL)	252
4.3.3. Formas de avaliação	255
4.3.4. Formas de pesquisa.....	258

CONCLUSÃO.....	261
----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	266
----------------------------------	-----

ANEXOS	291
--------------	-----

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa tese é o desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores para o ensino do português do Brasil a estrangeiros. Ao trabalhar com a formação de professores de línguas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) há cinco anos, e mais especificamente há três anos com a formação de professores nessa área, identificamos lacunas relacionadas à falta de conhecimento teórico e prático acerca da metodologia de ensino utilizada para esse público específico, bem como uma dificuldade da parte dos futuros professores de expor e de negociar pontos de vista diferentes e, principalmente, de manter uma atitude de curiosidade e respeito diante das diferenças culturais.

Para contextualizar e problematizar a questão, mencionamos alguns dados importantes. Ensinar a estrangeiros uma língua que é falada por aproximadamente 244 milhões de pessoas inseridas em múltiplos contextos geopolíticos e culturais e que, de acordo com o Observatório da Língua Portuguesa (OLP), ocupa hoje a quinta posição no ranking das línguas mais faladas no mundo, ficando atrás apenas do chinês (mandarim), do espanhol, do inglês e do híndi, não é uma tarefa simples. Apesar dos números impressionantes, o ensino e a pesquisa do português como língua estrangeira nas instituições de ensino no Brasil, sobretudo, é ainda bastante discreta, o que significa uma formação de docentes precária.

No exterior, a Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP¹), fundada em 1996, e com o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP²), são dois organismos que, por meio de discussões ligadas a experiências de educação plurilíngue e de formação docente, trabalham em prol da política de divulgação da língua portuguesa em âmbito internacional³. Quanto ao português do Brasil, o Departamento

¹ Entidade fundada em julho de 1996 que reúne os países de língua portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Disponível em <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em 17 de abril de 2014.

² Com sede na Cidade da Praia, em Cabo Verde, o IILP atua na área acadêmica, apoiando pesquisadores que desenvolvem pesquisas voltadas à pluralidade linguística. Disponível em <http://www.iilp.org.cv/>. Acesso em 17 de abril de 2014.

³ Na I Conferência da CPLP, realizada em Brasília em 2010, foi definido o *Plano de Ação de Brasília (PAB) para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa*. O Plano estabeleceu, entre outras

Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e suas Redes de Ensino no Exterior (RBEx) é responsável pela realização desse trabalho, através da presença de Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Leitorados em vários países do mundo⁴.

No Brasil, a década de 90 marcou um novo momento para o ensino e a aprendizagem do português a estrangeiros. Desde a criação do Tratado do MERCOSUL⁵, por exemplo, a RBEX foi ampliada, principalmente em função da realidade dos países de fronteira, “que passaram a incluir como disciplina obrigatória nos currículos escolares o aprendizado da língua espanhola (para os lusofalantes) ou portuguesa (para os hispanofalantes)” (ZOPPI-FONTANA, 2004, p. 316). Foi também nessa mesma década que o Brasil tornou oficialmente reconhecido um exame para comprovar a competência em português, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). Criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ele passou a ser uma exigência das universidades aos estrangeiros que queriam ingressar em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, além de validar diplomas de profissionais estrangeiros que pretendiam trabalhar no país,⁶ o que resultou em um aumento da procura por cursos de português.

O movimento de intercâmbio de estudantes e professores decorrente dos programas de mobilidade internacional, notadamente o Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG), também foi um fator preponderante para provocar o aumento dos cursos de português para estrangeiros nas

metas, a otimização de programas de formação de professores de língua portuguesa e em língua portuguesa, além da identificação e edição de materiais didáticos e pedagógicos de referência na área do ensino do português. Disponível em http://www.conferencialp.org/files/plano_brasilia_mar_2010.pdf. Acesso em 18 de abril de 2014.

⁴ Atualmente gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do MRE, e mais conhecida como Rede Brasil Cultural, a *Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx)* é formada por Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Leitorados. Disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>. Acesso em 21 de maio de 2014.

⁵ Em 1991, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram o Tratado de Assunção, com o objetivo de criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Bolívia (em processo de adesão ao MERCOSUL), Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia e Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (desde 2013) são Estados Associados. Dessa forma, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL, seja como Estados Parte, seja como Associado. Disponível em www.mercosul.gov.br. Acesso em 21 de junho de 2015.

⁶ Disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/>. Acesso em 22 de junho de 2015.

universidades brasileiras. A necessidade dos estudantes de se comunicar e acompanhar as aulas levou à instauração de cursos de português para estrangeiros, seja para essa finalidade ou ainda para atender a demanda de certificação em língua portuguesa (CELPE-BRAS), exigência requerida pelas instituições aos estrangeiros que queriam continuar seus estudos em cursos superiores no país. Uma relação direta, pois, foi estabelecida entre os programas de mobilidade estudantil, o CELPE-BRAS e a criação de cursos de português.

O intenso fluxo migratório de estrangeiros também foi um fator de extrema importância para o aumento da procura por cursos de português. De acordo com o último censo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o país recebeu 268,5 mil imigrantes internacionais, 86,7% a mais do que em 2000 (143,6 mil). Especificamente o caso dos imigrantes refugiados vindos, sobretudo, da Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100), República Democrática do Congo (968) e Palestina (376), o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) apresentou estatísticas informando que o Brasil possui atualmente 8.863 refugiados reconhecidos de 79 nacionalidades distintas, dos quais 28,2% deles são mulheres, incluindo refugiados reassentados, o que revela um aumento de mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015)⁷.

Assim, paralela e progressivamente, de acordo com os perfis e necessidades dos alunos estrangeiros, novos cursos de português do Brasil foram instituídos nas universidades e, com eles, uma exigência cada vez maior de preparação de professores para atuar nessa área. Entretanto, embora os formadores estejam cada vez mais engajados na formação de professores qualificados, a área ainda carece de ações concretas que valorizem o trabalho de ensinar português a estrangeiros e conduzam os futuros professores a refletir sobre as diversas noções que englobam esse campo de trabalho.

Por se tratar de um ensino cuja dinâmica implica a diversidade cultural e a alteridade, o professor de português como língua estrangeira está inserido em um contexto de diferentes línguas e culturas que se comunicam com a sua língua e a sua cultura, isto é, a brasileira. É preciso que ele esteja ciente dessa dinâmica, o que implica

⁷ Dados de abril de 2016. Disponível em <http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 08 de junho de 2016.

se preparar para administrar situações de conflitos culturais e tomar suas próprias decisões no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e metodológicos que abarquem as necessidades dessa prática docente.

Uma breve retrospectiva no tempo demonstra que essa temática já era uma preocupação na didática do ensino de línguas nos anos 90. De Carlo (1991) procurou relacionar temas próprios da didática do ensino de línguas, tais como cultura, civilização, estereótipos e identidade sob a ótica intercultural. Para ela, o ponto de partida deveria ser a identidade cultural do aluno, a fim de “desenvolver nele um sentimento de relatividade de suas próprias certezas e ajudá-lo a suportar a ambiguidade das situações e dos conceitos que pertencem a uma cultura diferente da sua⁸” (DE CARLO, 1991, p. 44).

Nos dias de hoje, o intercultural não só reconhece a complexidade da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986) como se tornou objeto de estudo interdisciplinar, na medida em que a interação entre indivíduos de diferentes línguas e culturas coloca em questão noções de diversidade cultural e alteridade, de representações sociais e estereótipos a respeito das diferentes culturas, o que exige do professor uma compreensão mais profunda da própria identidade cultural.

A fim de delimitar o campo nocional na qual esses conceitos aparecem, uma vez que eles diferem entre si e pertencem a diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Antropologia, Psicologia e Sociologia), é importante levar em conta a condição do indivíduo enquanto ser social e cultural, sem deixar de lado a relação eu/outro, primordial nas relações interculturais. Por esse motivo, o interesse dessa pesquisa é a busca de uma metodologia que permita aos futuros professores vivenciar práticas pedagógicas interculturais por meio de experiências pessoais que lhes estimulem a desenvolver as competências gerais e específicas que lhes são requeridas na tarefa de ensinar o português do Brasil a estrangeiros.

Partimos da hipótese de que o futuro professor dessa área de ensino não tem ampla consciência da própria cultura e que, antes de ensinar e dialogar com a

⁸ Tradução nossa do original em francês: (...) *à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.* In : DE CARLO, M. L'interculturel. Paris, Clé Internacional, 1991, p. 44.

conhecimentos, habilidades e atitudes de natureza intercultural que o leve a desmistificar estereótipos culturais e representações sociais generalizantes e preconcebidas. E isto não se dá de modo estanque ao ensino da língua propriamente dito.

Uma formação de professores que almeje a sensibilização para a forma de ser, pensar e agir de si mesmo e do outro como possibilidade de enriquecimento cultural recíproco vem ao encontro da proposta de desenvolvimento da competência intercultural. Segundo Beacco (2007) e Abdallah-Preteceille (1999), a manifestação de um ensino através de uma atitude de coerência cultural por parte do professor é um ensino que trabalha essa prioridade. Quando em contato com as diferenças culturais e a diversidade, a relação eu/outro pressupõe uma certa sensibilidade do eu para se colocar no lugar do outro. A reflexão tomando-se por princípio a interação desses conceitos, o de identidade cultural e alteridade, implica, pois, repensar paradigmas da própria cultura e da cultura do outro nas relações interculturais.

A tarefa de formar professores para atuar nesse campo de trabalho revela que esse é um trabalho direcionado para a experiência da alteridade, da heterogeneidade linguística e cultural. De acordo com Batista; Alarcón (2012),

Ensinar Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) é considerar as profundas diferenças de uma tarefa profissional facilitadora de compreensão do Português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquirentes desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas (...) sob uma sensibilidade específica para compreender o neófito na língua e guiá-lo mediante materiais e procedimentos próprios nesse ingresso complexo ao universo de cultura e língua (...) (BATISTA; ALARCÓN, 2012⁹)

Apesar de saber que esse é um trabalho voltado para experiências entre as culturas, ainda é discreta a preocupação com a formação inicial na área de ensino e

⁹ BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. Revista da SIPLE, ano 3, n. 1, maio 2012. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109. Acesso em 26 de outubro de 2016.

aprendizagem do português do Brasil visando a diversidade cultural e a alteridade. Se é fato que formar professores implica um equilíbrio entre a aprendizagem de conhecimentos gerais e específicos, além da prática de ensino através de estágios supervisionados, não se pode relegar as dinâmicas interculturais quando se fala da articulação entre os elementos teóricos e práticos. Então, que tipo de professores nós queremos formar?

A fim de responder essa questão, propomos estimular os futuros professores a adquirirem maior autonomia em suas decisões acerca do ensino do português do Brasil. O estudo concerne às competências gerais (linguística, sociolinguística, pragmática e comunicativa) descritas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECCR, 2001) e no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREpe, 2011), pois elas auxiliam os aprendizes a conduzir situações de comunicação intercultural pautada no respeito ao outro (UNESCO, 2013), o que leva à consciência intercultural:

(...) a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. (...) Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (QECCR, 2001, p. 150)

No entanto, embora cumpram seus papéis de descrever os objetivos a serem alcançados pelos aprendizes a fim de se tornarem proficientes em uma língua estrangeira, esses documentos inserem a consciência intercultural como parte das competências gerais, sem, contudo, apontar caminhos para trabalhar essa conscientização em busca de uma Competência Intercultural. Os estereótipos, sobretudo os positivos, não esqueçamos, foram bastante explorados pelos próprios manuais de língua estrangeira e seus autores.

Por esse motivo, baseamos nossa pesquisa em Byram (1997), cujo trabalho centra-se no desenvolvimento da dimensão intercultural na formação de professores de línguas, com o objetivo de encorajá-los a tratar questões teóricas e práticas da didática do ensino de línguas. Também buscamos em Castellotti; Moore (2002) a base desse

estudo, porque elas apresentam uma análise das representações sociais e dos estereótipos no ensino e aprendizagem de línguas, o que permite aos professores reconhecê-los, reexaminá-los e refletir sobre eles.

Finalmente, utilizamos os modelos apresentados por Byram (1997) e Bennett (1988) para apresentar uma proposta de desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores que precisam ensinar o português do Brasil a estrangeiros em situação de imersão linguística e cultural, pois eles se complementam. De acordo com o modelo de Byram (1997), para além das competências linguística, sociolinguística e discursiva é necessário desenvolver a competência comunicativa intercultural, pois ela permite ao indivíduo tomar consciência dessa necessidade e abrir-se em relação ao outro e modificar a maneira como ele enxerga outras culturas, evitando com isso julgamentos de valor preconcebidos. Bennett (1988), por meio do Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS), propõe um trabalho de conscientização intercultural onde o indivíduo experimenta a própria cultura e as diferenças culturais, passando por etapas de sensibilização que vão de uma visão de mundo etnocêntrica para uma visão etnorelativista.

Quanto à nomenclatura utilizada nesta tese, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Optamos pela sigla Português como Língua Estrangeira (PLE) em vez de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), a primeira das duas designações dominantes para a mesma área de conhecimento porque ela é acolhida com muita familiaridade na área. Além disso, a sigla deixa implícito a relação língua estrangeira/língua materna, deixando clara a distinção entre a língua que a criança aprende naturalmente em contato com a comunidade linguística da qual faz parte e a aprendizagem de uma outra língua em contextos formais de ensino em sala de aula imerso na própria cultura da língua materna (BROWN, 1987; ELLIS, 1996; SALABERRY, 2002), como é o caso dessa pesquisa, um estudo realizado com estudantes estrangeiros ambiente universitário brasileiro.

Segundo Ishihara (2015), há duas fortes razões para se utilizar a sigla PLE:

...a primeira, de natureza histórica, faz referência ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) em contraste ao ensino/aprendizagem da língua materna (LM), duas noções elaboradas há décadas e que se consagraram nos anos 70. Assim, o PLE surgiu

naturalmente, no início dos anos noventa, por analogia a siglas já existentes e que se referiam a outras línguas estrangeiras como, por exemplo, o FLE (Français Langue Étrangère) conhecida mundialmente por todos os professores de francês. A segunda razão, de cunho mais teórico, é uma questão enunciativa. O conceito contido nas iniciais PLE deixa explícito que a ênfase é dada à língua ensinada aos estrangeiros: é o português que é ensinado aos ou para estrangeiros, ou apreendido como língua estrangeira. (ISHIHARA, T., 2015, p.1. Grifos da autora)

A sigla PFOL, por sua vez, uma analogia à sigla TESOL - Teaching of English to Speakers of Other Languages - como referência à terminologia usada pelos profissionais para o ensino do inglês a falantes de outras línguas, não deixa claro a referência ao ensino da língua estrangeira e centraliza a atenção sobre o público potencial, deixando em segundo plano a língua ensinada (ISHIHARA, 2015).

Para detalhar nosso estudo, o primeiro capítulo apresenta uma leitura minuciosa das noções gerais vinculadas ao conceito de intercultural, tais como língua e cultura, pluricultural, multicultural, transcultural, diversidade cultural, alteridade, representação social e estereótipos culturais, com o objetivo de definir os eixos teóricos centrais da proposta intercultural no ensino de línguas estrangeiras. Esses conceitos aparecem notadamente nos discursos políticos da União Europeia (EU) e da UNESCO, ambas criadoras de documentos baseados na diversidade e na aprendizagem intercultural com vistas à promoção de uma educação plurilíngue e intercultural pautada no respeito, na tolerância e no diálogo intercultural (DELORS et al., 2000; MAALOUF et al., 2008; ORBAN, 2009; BYRAM et al., 2009; CAVALLI et al., 2009, entre outros), temas que remetem ao ensino do português para estrangeiros sob a ótica do intercultural. O capítulo analisa ainda uma visão da didática do ensino de línguas baseada na diversidade, no uso de novas tecnologias, no desenvolvimento da competência intercultural e nos diferentes modelos a ela relacionados, com vistas ao estabelecimento de uma conexão entre os conceitos teóricos e as práticas incorporadas no uso de uma metodologia intercultural.

O segundo capítulo trata da necessidade da formação de professores de português como língua estrangeira sob a ótica do intercultural. Propomos uma apresentação da evolução do ensino nas universidades do país a partir da década de 90 até o contexto atual, com o propósito de traçar um quadro geral do ensino e a aprendizagem do português do Brasil em nossas instituições de ensino superior.

Procura-se mostrar a pertinência de uma formação que permita ao futuro professor estabelecer relações de igualdade com seus alunos, aprendizes da língua portuguesa, além de conduzi-lo a uma tomada de consciência de sua própria identidade cultural e, depois, das diferentes identidades culturais de seus alunos estrangeiros (Byram et al., 2002, p. 7). O capítulo se encerra com uma reflexão sobre a necessidade de se trabalhar a psicologia intercultural e a ética das relações interculturais durante a formação com base nos pressupostos teóricos do intercultural, uma vez que, conforme já afirmado anteriormente, trata-se de uma proposta que atravessa várias áreas complementares do conhecimento.

O terceiro capítulo analisa o corpus dessa pesquisa, que contou com a participação de professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no 2º semestre de 2013 e com os alunos estrangeiros inscritos nos cursos de português para estrangeiros no 2º semestre de 2013 e de 2015. Apresentamos uma investigação baseada na aplicação de questionários sobre a imagem dos estudantes brasileiros do Brasil e dos brasileiros, a imagem dos professores em formação dos estrangeiros e da própria cultura, a fim de identificar as representações e os estereótipos de uns e outros e suas influências no ensino do português do Brasil em ambiente universitário. Investigamos ainda os conhecimentos dos futuros professores relacionados à competência intercultural, à elaboração de materiais e de atividades interculturais em sala de aula, com o objetivo de avaliar se eles tinham consciência da importância de um trabalho orientado para a dimensão intercultural no ensino do português para estrangeiros. A partir do cruzamento das respostas, analisamos os resultados obtidos e estabelecemos quadros comparativos que permitem estabelecer os questionamentos e as reais necessidades dos professores durante suas formações.

Finalmente, o quarto e último capítulo apresenta uma proposta de intervenção na formação de professores através do desenvolvimento da Competência Intercultural. Com base nos resultados obtidos no capítulo anterior e inspirados formalmente na questão prática estabelecida por Bastos (2015), que propõe um projeto para a formação de professores interculturais durante a formação inicial, apresentamos um programa em consonância com os pressupostos do QECR (2001) e do QUAREpe (2011), conforme já explicitamos. Procuramos ainda pautar a proposta nos modelos de desenvolvimento da Competência Intercultural de Byram (1997) e Bennett (1988), bem como nas pesquisas

de Castellotti; Moore (2002), apresentados no primeiro capítulo dessa tese, adaptando para o quadro institucional de ensino do português em contexto de imersão.

Se “o conhecimento pressupõe um sujeito conhecedor e não tem sentido ou valor fora dele” (LE MOINE, 2007, p. 71), cabe a nós, formadores, dar um significado a esse conhecimento com um respaldo metodológico através de uma abordagem pertinente. Essa pesquisa espera, enfim, contribuir para a formação de professores de português como língua estrangeira permitindo a formadores, futuros professores e também àqueles que já trabalham nessa área, buscar instrumentos que lhes auxiliem nessa tarefa.

CAPÍTULO 1

INTERCULTURAL: CONCEITUAÇÃO, CONTEXTOS DE USO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

CAPÍTULO 1 - INTERCULTURAL: CONCEITUAÇÃO, CONTEXTOS DE USO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Étrangement, l'étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité (...) De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le "nous" problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés.

Julia Kristeva, 2009, p. 139

A citação de Kristeva é de uma propriedade impar quando diz que somos habitados pelo estrangeiro-estranho, ambiguidade oportuna oferecida pelo significante francês, a face oculta de nossa identidade que surge quando reconhecemos nossa diferença. Esse argumento está na base do intercultural, ele o funda, e não haveria a necessidade do prefixo "inter" se ele não implicasse alteridade: só se aceita o outro quando se conhece melhor a si mesmo.

Essa dinâmica fica mais evidente quando se olha para as vertiginosas mudanças operadas no mundo de hoje. Da perplexidade à ação, os passos ainda são lentos. Assim é com a globalização iniciada na década de 80, que provocou alterações radicais e trouxe mudanças que modificaram o cenário político e econômico mundial, tais como a aproximação dos países e a diminuição das distâncias entre eles, a facilidade do fluxo de informações provocada pelos incrementos tecnológicos e os muitos processos migratórios decorrentes de transformações políticas, econômicas, socioculturais, religiosas ou naturais.

Mais recentemente, o crescente número de imigrantes e de refugiados saídos de seus países de origem em busca de sobrevivência e de melhores condições de vida ampliou ainda mais a discussão sobre a questão dos pertencimentos, dos territórios e das diferentes identidades, dos conflitos e das tensões decorrentes das diferenças culturais. Nesse novo contexto, a diversidade cultural passou a ser vista como um valor; o respeito e a tolerância, por sua vez, tornaram-se fonte iminente de inúmeros discursos

defendidos por todos aqueles que veem nas diferenças uma oportunidade de diálogo e de convivência pacífica.

O contato entre as culturas sempre foi fonte de pesquisas em várias áreas das ciências humanas (a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e a Filosofia), o que faz da questão da diversidade cultural um campo de noções que se complementam e dialogam com essas áreas de conhecimento. A construção de identidades, a interação entre os diferentes códigos linguísticos e culturais, a maneira pela qual as culturas impõem ou reavaliam suas crenças e suas referências culturais geram novas perspectivas, questionamentos e dinâmicas entre as culturas que precisam ser investigadas.

Para iniciar essa investigação, alguns conceitos base são fundamentais para se entender a questão das diferenças (mas também das semelhanças) culturais. É assim que os termos multicultural, intercultural e transcultural aparecem em situações onde existem contatos culturais e questões ligadas à identidade cultural e à alteridade, o que exige um olhar mais atento para com esses conceitos. Para evitar confusões quanto à nomenclatura, os contextos de uso e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras, consideramos importante esclarecer esses conceitos, não sem antes compreender como eles se relacionam com os conceitos de cultura, uma vez que não se pode falar em aprendizado de uma língua sem levar em conta os aspectos sociais e culturais a ela relacionados.

A cultura é constituída de práticas linguísticas e discursivas que se manifestam nas formas de ser, de pensar e de agir do indivíduo inserido em uma determinada sociedade (BAKHTIN, 1929 [2002]; VYGOTSKY, 1934 [1999]), e portanto, ela não pode ser considerada como um elemento a mais a ser trabalhado no ensino e aprendizagem de línguas, mas o caminho individual e interacional que pode criar elos de identificação, gerar novas descobertas e novos diálogos entre as culturas.

1.1. Os conceitos de cultura

O termo cultura tem um uso bastante comum em nossos dias. A título de exemplo, em um estudo aprofundado, Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn (1952) encontraram pelo menos 164 definições diferentes para o vocábulo e muitas são as definições a ela relacionadas, diferentes umas das outras, o que leva à uma certa

banalização ou uso excessivo do termo. Ao buscar os significados a ela conferidos ao longo da história, Demorgon (2010) afirma que na França do século XI a palavra isolada dizia respeito à extensão de terra onde se cultivavam as plantas. Mais tarde, no século XVI, com a evolução da língua, cultura passa a ter o sentido figurado de “ação de cultivar o espírito¹⁰”, designação que aparece tanto nas artes e na literatura quanto nas ciências da Renascença (DEMORGON, 2010, p. 3).

Ainda de acordo com o autor, é a partir do século XVIII que a palavra cultura “designa por vezes um trabalho, um processo e os produtos a partir dela obtidos (...) externos aos seres humanos ou interiorizados por eles (...) podendo se falar de cultura da Grécia antiga ou de um homem ou uma mulher de cultura” (Id. Ibid., p. 4). Também Le Monnier (2002), ao apresentar os diversos conceitos de cultura, relembra o significado da palavra tal como ela era utilizada no Século das Luzes, isto é, como patrimônio letrado acumulado desde a Antiguidade, sobre a qual as nações ocidentais fundaram suas civilizações.

Do ponto de vista antropológico, é Edward Tylor, no século seguinte, quem escreve no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871) o primeiro conceito de cultura¹¹ mais próximo daquele que é utilizado na atualidade: “(...) complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2001, p. 25). Influenciado pelas ideias evolucionistas de Charles Darwin¹², Tylor

¹⁰ Em francês, uma pessoa culta se diz *cultivé*, uma relação direta com a origem da palavra cultura tal como era entendida no século XI: “pedaço de terra que se cultiva”. Portanto, transfere-se o sentido de cultivar não apenas no campo da agricultura, mas par a ação de cultivar o espírito. In: DEMORGON, J. **Complexité des cultures et de l’interculturel**. 4a. ed. Paris: Anthopos, 2010, p. 3.

¹¹ Síntese do termo alemão *Kultur* e do francês *Civilization*, simbolizando os aspectos espirituais de uma comunidade e as realizações materiais de um povo, respectivamente. “Com isso, Tylor abrange num só vocábulo todas as realizações humanas e afasta cada vez mais a ideia de cultura como uma disposição inata, perpetuada biologicamente”. In: LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Zahar: Rio de Janeiro, 1986, p. 25.

¹² Darwin desenvolveu uma teoria denominada seleção natural. De acordo com suas pesquisas, os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número maior de descendentes: “Chamei a esta preservação (...) seleção natural, ou sobrevivência dos mais aptos. As variações que não são úteis nem prejudiciais também não são afetadas pela seleção natural; poderão permanecer características flutuantes (...), ou então acabar por fixar-se, consoante a natureza de cada organismo e das condições em que vive”. In: Darwin, C. **A origem das espécies através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência** (1859). Tradução de Ana Afonso. Portugal: Planeta Vivo, 2009, coleção Planeta Darwin.

entendia a cultura como um fenômeno natural passível de análise sistemática e com vistas à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão.

O caráter descritivo necessário para as pesquisas de Darwin e Tylor no século XIX ajudou a construir o campo do conhecimento denominado hoje de Antropologia Clássica¹³ cujo objeto de estudo é a humanidade e os diversos grupos sociais e culturais nela inseridos. A Antropologia Cultural ampliou esse objeto de estudo e concentrou suas pesquisas no comportamento do homem inserido em sociedade, com ênfase nas diferenças culturais (DA MATTA, 1987, p. 153). É a ela que nos reportaremos a partir de agora, apresentando os pontos de vista social, psicológico e filosófico, a fim de fundamentar nossas discussões.

Para reagir ao evolucionismo de Tylor, Franz Boas (1938) e Bronislaw Malinowski (1944) propuseram, cada um de acordo com seu pensamento, uma nova forma de designar a cultura. O primeiro passa a ser o representante da corrente do particularismo histórico, pois concentrou seus estudos nos costumes particulares de uma determinada comunidade, o que o fez buscar explicações no contexto cultural e na reconstrução da origem e da história daquela comunidade. Para ele, “cada cultura é dotada de um „estilo“ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte (...). Este estilo, próprio a cada cultura, influi sobre o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 45).

Malinowski (1944), por sua vez, é o principal expoente da corrente denominada funcionalismo. Entendia que “todos os elementos de um sistema cultural se harmonizam uns aos outros”, o que os torna “equilibrados e funcionais e o que explica que todas as culturas tendem a se conservar idênticas a si mesmas como sistemas funcionais que dão conta das necessidades básicas dos seres humanos” (Idem, p. 72). Nesse sentido, para ele, toda cultura, deve ser analisada sob uma perspectiva sincrônica, a partir da observação de seus dados contemporâneos.

Foi Lévi-Strauss (1958) quem ultrapassou a visão particularista de Boas e a funcionalista de Malinowski, ao propor uma visão estruturalista da cultura, segundo a

¹³ Segundo Marconi; Presotto (2006), as origens da antropologia remontam à Grécia antiga e cabe a Heródoto, filósofo grego do século V a.C., o título de “pai da Antropologia”. Os gregos teriam sido os primeiros a reunir informações sobre diversos povos e culturas, embora seja importante considerar as contribuições de outros povos, tais como a dos chineses, dos egípcios e dos romanos. In: MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia. Uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 10-11.

qual a organização da vida social depende da cultura e implica a elaboração de regras sociais. Para ele, a cultura é “todo conjunto etnográfico que do ponto de vista da pesquisa apresenta, em relação a outras culturas, diferenças significativas (...) de forma que uma mesma gama de indivíduos (...) pode pertencer simultaneamente a vários sistemas de cultura universal¹⁴” (LÉVI-STRAUSS, 1958, p. 358).

A ideia de que os seres humanos são únicos fez com que alguns autores se perguntassem como os padrões culturais influenciavam a personalidade de cada indivíduo. Para aprofundar essa questão, três nomes marcaram os estudos sobre a cultura do ponto de vista psicológico da Antropologia Cultural: Ruth Benedict (1934), Margareth Mead (1935) e Ralph Linton (1936)¹⁵. As primeiras orientaram suas pesquisas em direção a como o indivíduo recebe sua cultura e quais são as consequências na formação da personalidade; o último, por sua vez, entendeu que a personalidade de cada indivíduo era determinada pela cultura em que vivia.

Todos os três pesquisadores procuraram relacionar, cada qual segundo seu ponto de vista, a formação cultural à psicologia individual com o objetivo de estudar o impacto da cultura sobre a personalidade. As investigações incluíram análises sobre o modelo cultural de uma determinada sociedade, sobre os estímulos e as interdições recebidos por cada indivíduo nela inserido, sobre a adaptação (ou a falta dela) de indivíduos considerados fora dos padrões normais aceitos pela sociedade (BENEDICT et al., 2015).

Do ponto de vista social e antropológico da cultura, Clifford Geertz (1989) é considerado o fundador da chamada Antropologia Simbólica ou Interpretativa. De acordo com o autor, a cultura é um sistema simbólico atrelado a sentidos e significados incorporados por cada membro da sociedade (GEERTZ, 1989, p. 4). No trabalho de análise dessa teia cabe ao antropólogo, afirma o autor, desvendar os significados, estabelecer as relações entre eles e buscar uma interpretação semiótica do objeto

¹⁴ Tradução nossa do francês «*Nous appelons culture tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs. Une même collection d'individus (...) relève simultanément de plusieurs systèmes de culture universel(...)*» In: LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958, p. 358.

¹⁵ Encontramos também a designação de fonte geo-histórica para as pesquisas desenvolvidas pelos autores citados. Tal nomenclatura é utilizada para definir os aspectos de abertura e de liberdade dos sistemas culturais em contraposição à corrente lógica e analítica da etnometodologia, que se interessa mais pela constância dos processos que formam os produtos culturais e à maneira como os indivíduos. In DEMORGON, J. Op. cit., p. 12.

analisado. Como um sistema de signos passíveis de interpretação, explica Geertz (1973), a cultura não é algo que se possa atribuir “casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1973, p. 24).

Os diferentes pontos de vista demonstram a evolução dos estudos da Antropologia Cultural e o quanto eles se complementam. Boas, Malinowski e Lévi-Strauss são considerados autores de referência e auxiliaram a entender a Antropologia como uma forma de conhecimento sobre a diversidade cultural; Benedict, Mead e Linton, por sua vez, integram a questão das diferenças culturais e acrescentam o ponto de vista psicológico, isto é, a busca de respostas de todos os indivíduos para entender o que é “a partir” e “através” do olhar do outro.

Essa relação eu/outro e sociedade remete ao conceito de “habitus” apresentado por Bourdieu (1980), um dos principais representantes do estudo da cultura na área da Sociologia moderna. Em *O sentido prático* (1980), o autor enfatiza que os indivíduos atuam no espaço social porque são dotados de senso prático, isto é, “(...) um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão (...) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada” (BOURDIEU, 1996, p. 42). Assim, insiste o autor, o espaço social comanda as representações que possam vir a surgir a respeito dele (Id. *Ibid.*, p. 27).

As representações que fazemos do outro no espaço social onde se dá o contato entre as diferentes culturas é o que nos move durante a interação. De acordo com nosso entendimento, os autores citados congregam discussões que ampliam a importância da alteridade e nos levam a reflexões importantes sobre como se dão as relações em sociedade, como as culturas se encontram e dialogam, ou ainda, por que essas relações geram interpretações e significados que podem modificar os comportamentos dos indivíduos.

Para exemplificar o que acabamos de afirmar, citamos os estudos de François Laplantine (2003), que atenta para o fato de que “o conhecimento (antropológico) de nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas”, que “devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única” (LAPLANTINE, 2003, p. 12). Sob esse aspecto, e retomando o que

dissemos nos parágrafos anteriores, o olhar do sujeito sobre si mesmo se modifica ao observar de forma mais atenta a cultura do outro:

(...) aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático. Disso decorre a necessidade, na formação antropológica, daquilo que não o hesitarei em chamar de “estranhamento” (depaysement), a perplexidade provocada pelo encontro das culturas que são para nós as mais distantes, e cujo encontro vai levar a uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo. (LAPLANTINE, 2003, p. 12)

A citação de Laplantine resgata a problemática do estranhamento para aquilo que é diferente de nós. Novamente aqui, a relação eu/outro se funda na necessidade do encontro entre as culturas como fonte de transformação de si mesmo. Esse eixo central de pensamento é o fio condutor que, em nossa opinião, relaciona os diferentes estudos por nós apresentados para o termo cultura, uma vez que eles não se excluem. Por exemplo, em Lévi-Strauss vimos que a organização da vida social depende da cultura; em Mead e Benedict, a forma como o indivíduo recebe sua cultura gera consequências na formação de sua personalidade; em Bourdieu, as representações que fazemos do outro no espaço social graças ao nosso senso prático orientam nossa percepção em relação a esse outro.

Os diferentes pensamentos dos autores citados contribuem para uma visão mais ampla do conceito de cultura, conforme expusemos ao longo desse item. De que maneira, entretanto, pode-se abarcar esses conceitos e trazê-los para o universo das línguas e suas respectivas culturas, já que ele é intrínseco ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?

1.1.1. Algumas conclusões sobre as definições de cultura e o ensino e aprendizagem de línguas

Como se pode observar entre as várias definições do conceito de cultura para os pesquisadores da Antropologia Cultural, as ideias, embora se diferenciem, não se contrapõem. Seja na concepção evolucionista unilinear de Tylor (1871), no particularismo de Boas (1938) ou no funcionalismo de Malinowski (1944), na visão de

cultura como sistemas estruturais de Lévi-Strauss ou como sistemas simbólicos de Geertz (1973), as posições defendidas têm seus embasamentos teóricos e procuram entender os padrões de comportamento dos indivíduos e suas adaptações aos padrões culturais.

Interessa-nos em Bourdieu (1996) a maneira como ele desenvolve seu pensamento sobre as relações e as dinâmicas entre os indivíduos em sociedade e a forma como o espaço social dirige as representações que os indivíduos fazem dele. No ensino e aprendizagem de línguas, as representações sociais têm um papel fundamental, pois elas exploram as imagens que os indivíduos fazem das línguas e como elas podem influenciar os comportamentos linguísticos¹⁶.

Também nos interessam os estudos de Laplantine (2003), pois eles inserem o sujeito em uma sociedade cuja cultura é passível de ser “estranhada” e modificada pelo olhar desse mesmo sujeito. Além disso, suas pesquisas retomam a experiência da globalização vivenciada pelas sociedades modernas atuais onde diferentes culturas interagem continuamente, o que viabiliza ao sujeito modificar seu olhar perante o outro mesmo diante do estranhamento cultural.

Sob essa ótica, a do estranhamento e da modificação, a cultura do outro oscila entre as diferenças, as semelhanças e as particularizações culturais. Por exemplo, o que é particular e diferente na maneira de se vestir dos escoceses (os chamados kilts¹⁷) pode causar algum estranhamento (DEMORGON, 2010, p. 44), porque os homens ocidentais não tem o hábito de vestir saias. Mas as semelhanças, de acordo com o autor, não podem ser separadas das influências que as culturas operam umas sobre as outras, uma vez que existem problemáticas humanas comuns a todas as sociedades e a todas as culturas.

Em nosso ponto de vista, importa muito mais a complexidade de misturas e os empréstimos entre as culturas. A questão deixa de ser apenas cultural e atinge outros conceitos, tais como o de diversidade cultural, cujas conseqüências podem ser vistas nos comportamentos, na forma de socialização, nas comunicações, na interação entre as culturas. A noção de “culturalidade” utilizada por Abdallah-Preteuille (2006) se insere

¹⁶ Abordaremos a questão das representações sociais mais adiante nesse mesmo capítulo.

¹⁷ Tradicional saio usado por homens escoceses, guerreiros ou batedores no século XV. Feito de lã, da cintura até o joelho, transpassado na frente.

nesse contexto, porque, de acordo com a autora, torna visível a complexidade estabelecida nessas novas relações entre as culturas: “as culturas são cada vez mais modificáveis, oscilantes, repletas de manchas e alveolares. São esses fragmentos que convêm aprender a recuperar e analisar¹⁸” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 82). Ainda de acordo com a autora, a relação entre o que identifica uma cultura e a diferencia da outra é hoje cada vez mais marcada por relações e situações que inserem o sujeito em novas interações sociais e culturais (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 16).

Na perspectiva acima descrita, é importante reconhecer que o respeito ao que é diferente e diverso pode auxiliar nos processos que explicam as transformações culturais da contemporaneidade. Isso significa que a questão maior, ao tratarmos de cultura, deve ser ampliada para a noção de que o indivíduo pertencente a grupos e comunidades com características intrínsecas e particulares interage com outros indivíduos de grupos e comunidades igualmente portadores de características próprias, resultando daí um contexto que merece ser aprofundado, em função de sua complexidade.

Tal contexto não deve ser visto, como dito anteriormente, apenas sob a ótica da diversidade cultural. A interação entre indivíduos que entram em contato permanente e direto com outras culturas resulta em uma modificação do olhar sobre a própria cultura e a cultura do outro. Essa realidade está constantemente presente em sala de aula de PLE, daí a importância de um trabalho focado na competência intercultural, capaz de trazer ao professor uma consciência cultural mais alargada.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o professor tenha noção clara da relação entre cultura e ensino de língua estrangeira, uma vez que ambas não se separam, mas caminham lado a lado na didática do ensino de línguas.

1.2. O binômio língua/cultura

¹⁸ Tradução nossa do original: (...) *les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. Ce sont ces fragments qu'il convient d'apprendre à repérer et à analyser.* ABDALLAH-PRETCEILLE, M. L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In: R. Bizarro (Org.). **A escola e a diversidade cultural - multiculturalismo, interculturalismo e educação.** Porto: Areal Editores, 2006, p. 77-87. Disponível em http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_frances.pdf. Acesso em 03 de março de 2015.

A relação entre língua e cultura reconhecida pelos etnólogos e antropólogos foi estudada pela primeira vez de forma mais aprofundada por Humboldt. Em sua obra *Latium und Hella* (1806), o autor afirma que “a maior parte das circunstâncias da vida de uma nação, o habitat, o clima, a religião, a constituição do Estado, os hábitos e os costumes, não pode se separar da língua”.¹⁹

De fato, não há como separar um conceito do outro. O mundo que vivemos é cada vez mais complexo do ponto de vista linguístico, social e cultural, sobretudo em virtude da grande mobilidade humana. As migrações, a já citada globalização, o uso de novas tecnologias, tudo contribui para que a comunicação com o outro seja facilitada onde quer que ele esteja. E as interações culturais fazem parte dessa realidade. No contexto europeu, por exemplo, “uma multiplicidade de línguas e expressões culturais e religiosas convivem atualmente no nível da diversidade sem precedentes e em desenvolvimento crescente” (Conselho da Europa, 2009, p. 12).

Reconhecer o contexto atual da globalização é, de acordo com De Carlo (1998, p. 41), admitir, acima de tudo, “os valores, os modos de vida e as representações simbólicas dos seres humanos (...) em suas relações com os outros e em suas concepções de mundo²⁰”. Essa definição coloca em evidência maneiras de viver próprias do ser humano em sociedade, fazendo referência a posicionamentos de ordem sociológica e também antropológica, além de levar em consideração as representações simbólicas utilizadas pelos indivíduos para transmitir seus valores.

Os modos de pensar e de sentir como parte da dinâmica dos traços culturais são inerentes à interação linguística entre as diferentes culturas. A questão é complexa, pois embora língua e cultura sejam conceitos-chave quando se trata do ensino e da aprendizagem de línguas, há uma saturação no procedimento de trabalhá-los, o que nos faz questionar a utilidade dos mesmos. Nas décadas de 80 e 90, quando a Abordagem

¹⁹ Tradução nossa do francês (traduzido do original em alemão pela autora): «*La plupart des circonstances de la vie d'une nation, l'habitat, le climat, la religion, la constitution de l'État, les moeurs et les costumes, peuvent être séparés d'elle (...)*» In: ZELLINGER-TRIER, Manuela. **Les projets de télécommunication interculturels: un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France**. Tese de doutorado. Kassel/Clermont-Ferrand: Kassel University Press, 2007, p. 129.

²⁰ Tradução nossa do original em francês: Si au terme de « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. In: DE CARLO, M. **L'interculturel**. Paris: Clé International, 1998, p. 41.

Comunicativa atingiu seu auge, a ideia apresentada pelo Conselho da Europa (1991) segundo a qual o aprendiz de línguas deve “(...) respeitar e ser receptivo a outras culturas e outras formas de experimentar e expressar a realidade²¹” (Conselho da Europa, 1991, p. 25) foi bastante desenvolvida. Os aprendizes passaram a ser vistos como atores sociais “que tem de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados e em um domínio de ação específico” (QECR, 2001, p. 29).

Dentro dessa proposta, a experiência pessoal assume lugar preponderante; ela ajuda o indivíduo a entrar em contato com a identidade cultural e linguística do outro e a construir novas experiências diversificadas com ele (QECR, 2001, p. 190). Foi nesse momento, em nossa opinião, que a preocupação com a interação entre indivíduos de culturas distintas passou a evocar questionamentos particularizados dentro da didática do ensino de línguas. Assim, conceitos como “língua” e “cultura” passaram a ser revestidos cada vez mais de pressupostos da Sociologia, da Antropologia Cultural, da Filosofia e da Psicologia, com o intuito de responder questões relacionadas à identidade cultural e à alteridade, intrínsecas ao aprendizado de línguas.

Ao aprofundar as relações entre os indivíduos em interação intercultural, algumas questões começaram a surgir de forma mais evidente. A título de exemplificação, o que pensar da cultura do outro se eu não tenho consciência da minha própria cultura? E por que os estereótipos e as representações desse outro influenciam minha maneira de agir em relação a ele? Demorgon (2005) apresenta um ditado popular que ilustra essas indagações:

Seu Cristo é judeu, seu carro é japonês, sua pizza é italiana, seu cuscuz é argelino, sua democracia é grega, seu café é brasileiro, seu relógio é suíço, sua camisa é indiana, seu rádio é coreano, suas férias são turcas, tunisianas ou marroquinas, seus números são árabes, sua escrita é latina; e você se queixa por seu vizinho ser um estrangeiro!²²
(DEMORGON, 2010, p. 402)

²¹ Tradução nossa do original em inglês: (...) *It is important to respect and be receptive to other cultures, other ways of experiencing and expressing reality.* Council of Europe Report/on the Rüsçlikon Symposium, 1991, p. 25. Disponível em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf. Acesso em 16 de junho de 2016.

²² Tradução nossa do original em francês: *Ton Christ est juif, ta voiture est japonaise, ta pizza est italienne et ton couscous algérien, ta démocratie est grecque, ton café est brésilien, ta montre est suisse, ta chemise est indienne, ta radio est coréenne, tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines, tes chiffres sont arabes, ton écriture est latin; et tu reproches à ton voisin d'être un étranger!* In: DEMORGON, J. Op. cit.

A citação reitera que nossa visão de mundo esbarra na caricatura que fazemos dos aspectos culturais e linguísticos de outras línguas e culturas sem nos atentarmos para o fato de que, conforme explica Brown (2007, p. 190), fotografamos outras culturas de maneira simplificada e tendemos a categorizar de forma aumentada as diferenças culturais, o que pode levar à criação de estereótipos. Na conceituação de Castellotti; Moore (2002, p. 8), “o grau em que grupos específicos de falantes ou indivíduos aceitam esses estereótipos como válidos pode depender do comportamento, da aprendizagem e da prática linguística dos mesmos”.

Se a prática da língua pode, segundo as autoras supracitadas, levar os falantes a validar ou não os estereótipos, Hymes (1972) e Halliday (1973) já tinham levantado essa questão. De acordo com Hymes, os aprendizes desenvolvem a sensibilidade para as diferenças culturais através da comunicação: ao descobrir e interpretar outras culturas, crenças e valores, eles entram em contato com estereótipos e preconceitos e podem ampliar suas consciências culturais. Essa conclusão nos parece bastante precursora para a época, pois somente no final da década seguinte veremos em Bennett (1988) e seu Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (SMIC) uma interpretação sobre as fases pelas quais passa o indivíduo para chegar a sensibilizar-se pela cultura do outro.

Na década de 90, Hadley (1993, p. 359) anunciou que o aprendizado de línguas implicava as diferenças culturais e uma abertura à sua lógica e seus significados. Kramsch (1998, p. 79), por sua vez, relacionou a língua à maneira de pensar, de se comportar e de influenciar o outro na construção da linguagem. Ambas as autoras enfatizam que se comunicar em uma língua estrangeira é nunca dissociar o contexto cultural e o contexto situacional²³, noções estabelecidas por Malinowski (1923) e retomadas por Halliday; Hasan (1991) como contexto de uso. Tal afirmação, isto é, a de

²³ Para Malinowski, o contexto situacional refere-se ao ambiente do texto em sentido amplo, isto é, não apenas o ambiente verbal (ações verbais e não verbais dos participantes), mas também a situação em que o texto é proferido (ambiente físico, temporal, espacial e social). O contexto situacional, por sua vez, compreende o conhecimento histórico, as crenças, as atitudes e os valores compartilhados pelos membros de uma mesma comunidade discursiva que contribui para o entendimento das trocas verbais. HANNA, V. L. H. Língua, cultura e comunicação: o ensino significativo de línguas estrangeiras. In: GUIMARÃES, E. (org.). **Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino**. SP: Editora Mackenzie, 2013, p. 165-179. Disponível em https://www.academia.edu/6368406/L%C3%ADngua_cultura_e_comunica%C3%A7%C3%A3o_o_ensino_significativo_de_l%C3%ADnguas_estrangeiras. Acesso em 02 de agosto de 2015.

que não é possível dissociar a comunicação de seu contexto, é aceita sem discussão na didática do ensino de línguas. Quando se trata da comunicação intercultural, que descreveremos mais adiante, ainda mais relevante se torna essa afirmação, porque ela pressupõe encontrar uma resposta para como os indivíduos se entendem e se comunicam quando não partilham da mesma experiência cultural, como eles desenvolvem o respeito e a tolerância diante da diversidade cultural.

De fato, as diferenças culturais e os significados a elas relacionados em um contexto de comunicação exigem uma postura bastante consciente daquele que aprende uma língua estrangeira. Como dito anteriormente, a globalização nos coloca definitivamente em um contexto de diferenças linguísticas e culturais que fazem com que a língua e a cultura sejam consideradas uma realidade única que não pode ser vista separadamente. As relações estabelecidas entre ambas multiplicam as chances de relacionamento, de entendimentos e possíveis desentendimentos entre os indivíduos e suas respectivas identidades culturais. Essa discussão engloba conceitos importantes a ela relacionados e que devem ser elucidados, a fim de evitar o uso equivocado em relação à nomenclatura dos mesmos.

1.3. Esclarecendo as noções de multicultural, pluricultural e intercultural

Pensar a pluralidade e a diversidade em uma abordagem intercultural, ou seja, de intersecção e de diálogo entre as culturas abrange relações complexas que vão do multiculturalismo ao pluriculturalismo, da identidade cultural à diversidade cultural e à alteridade. Todos esses conceitos implicam movimentos de abertura ao outro, aqui definido como o estrangeiro e sua heterogeneidade linguística, cultural e social, sua maneira de ser, de pensar, de agir e sentir.

Foram os Estados Unidos, por questões históricas, os primeiros a entrar em contato com etnias e culturas diferentes em um mesmo território. Uma ampla gama de povos, desde a população autóctone até o africano escravizado, passando pelos imigrantes europeus e asiáticos de todas as procedências, além de grandes levas mais recentes de latino-americanos, fez com que os Estados Unidos fossem comparados a um caldeirão de misturas (*melting pot*). É na década de 60, com a luta pelos direitos cívicos

e pela integração dos imigrantes no país que surge o termo multicultural, adotado posteriormente por outros países (RADANOVIC, 2008, p. 15).

Mas foi o Canadá, na década seguinte, no contexto do bilinguismo e da luta contra as discriminações linguísticas, culturais e educativas no país, que fez evoluir o conceito dando origem a um modelo, o chamado multiculturalismo, responsável pelo reconhecimento à diferença, à alteridade e à identidade (GONÇALVES; SILVA, 1998). Diferentemente do multicultural, esse termo refere-se a um movimento político formal reconhecido e engajado na luta pelos direitos de igualdade das comunidades de minoria em relação às majorias²⁴. Na Europa, entretanto, o termo foi usado “unicamente para referir-se às minorias (étnicas ou migrantes) que precisavam se integrar em países de tradição nacional, tais como a Suécia, a Holanda ou a Grã-Bretanha” (Id. Ibid., p. 16).

O Conselho da Europa tratou o termo do ponto de vista do Estado-nação, da religião e da etnia, todos eles ligados a diferentes nacionalidades e diferentes visões da diversidade cultural, associando-o a grupos mais ou menos homogêneos de culturas diferentes (QECR, 2001). Nesse sentido, podemos afirmar, tomando as palavras de Bernaus et al. (2007, p. 11-12), que todo país, região, comunidade ou grupo é considerado multicultural, na medida em que diferentes culturas interagem simultaneamente em todos os níveis.

O multicultural acabou por caracterizar e estigmatizar as diferenças culturais, fazendo com que hoje ele tenha sido ressignificado nas sociedades culturalmente diversas (MEUNIER, 2007, p. 7)²⁵. Essa ressignificação parece ter caminhado para o pluricultural, também denominado pluriculturalismo ou pluralismo cultural, porque supõe uma identificação com os valores, crenças e/ou práticas entre uma cultura e outra, além da aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais e comportamentos para haver interação entre elas (QECR, 2001; CHAVES; FAVIER; PÉLISSIER, 2012).

²⁴ O Canadá ratificou por lei uma política multicultural, através da Carta Canadense dos Direitos e Liberdades (1982), e Lei de 1988 sobre a manutenção do multiculturalismo. In: ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: PUF, 1999.

²⁵ O autor ainda explica que, na mesma década, a Austrália desenvolveu uma política dita “multicultural”, a fim de conciliar as singularidades culturais com o desenvolvimento econômico. Também a Suécia, com a imigração de iugoslavos e finlandeses, adotou a mesma política, ao preconizar a liberdade de escolha entre identidade étnica e identidade cultural, entre grupos minoritários e grupo majoritário. In: MEUNIER, O. **Approches interculturelles en éducation: étude comparative internationale**. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Service de Veille Scientifique et Technologique, 2007, p. 7. Disponível em http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

O adjetivo pluricultural abrange uma sociedade aberta e solidária onde residem a aceitação e a solidariedade, que devem ser desenvolvidas a partir de uma liberdade de ação, democracia e cidadania críticas (MCLAREN, 2000). Pensando dessa maneira, também é considerado como sinônimo de diversidade, porque permite uma interpretação da cultura como um espaço onde diversas e múltiplas culturas constituem-se no movimento constante entre elas, podendo daí resultar a aceitação de uma e outra sem que o conflito seja necessariamente negativo.

Enquanto as sociedades são definidas como multiculturais, os sujeitos nela inseridos são descritos como pluriculturais, segundo afirmação do QECR (2001, p. 25): “as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse sujeito teve acesso são comparadas, contrastam e interagem ativamente”. O sujeito é, portanto, denominado pluricultural, porque é capaz de se identificar com os valores, as crenças ou as práticas de uma cultura diferente da sua, capaz ainda de participar ativamente da vida dessa cultura, mesmo quando comparada à sua, pois estará em constante interação.

Em nosso ponto de vista, o discurso implícito tanto no conceito de multicultural quanto pluricultural revela a concepção de aceitação das diferenças e enfoques de consenso e de conflito, ou seja, de formas de lidar com a resolução ou os embates culturais daí decorrentes. Se o pluriculturalismo tem uma perspectiva considerada pelos autores mais relativista, porque proporciona visões plurais que ampliam a compreensão das culturas, o multiculturalismo acabou por objetivar uma cultura minoritária em condições desiguais, sob uma perspectiva mais assimilacionista.

Para diversos autores franceses, pluricultural é ainda associado a intercultural, uma vez que ambos implicam noções de dinâmica plural e identitária (Camilleri; Cohen-Emerique, 1989; Demorgon; Lipiansky, 1999; Demorgon, 2005; Labat; Vermes (1994); Abdallah-Pretceille, 1999; Abdallah-Pretceille; Porcher, 2001; Marmoz; Derrij; Affes et al., 2001; Zarate; Lévy; Kramersch, 2008, entre outros²⁶). No entanto, existe uma diferença: enquanto pluricultural é definido como “a capacidade de se identificar e de participar de culturas diferentes”, intercultural “designa a capacidade de fazer e de

²⁶ Uma lista de obras e artigos de autores franceses sobre o intercultural dividido em subtemas - *O intercultural em questão, Comunicação intercultural, Educação intercultural, O intercultural e a didática do ensino de línguas* - pode ser encontrado em <http://www.manioc.org/gsd/collect/lbirba-recherch/import/crillash/intercultu.pdf>. Acesso em 17 de março de 2015.

analisar a experiência da alteridade cultural, servindo-se dessa experiência para refletir sobre questões relacionadas à sua própria cultura (BYRAM et al., 2009, p. 7).

Cuq (2015) apoia-se na etimologia dos três prefixos para definir os termos a fim de evocar a conscientização dos mesmos nos professores de línguas. De acordo com o autor, pluri vem do latim plures, comparativo plural de multes (numerosos) e, portanto, quase sinônimo do prefixo multi. Assim, “uma sociedade formada pela adição de vários elementos culturais de origens diferentes é dita pluricultural ou multicultural (...) uma simples coexistência ou justaposição de culturas que podem ser ignoradas umas das outras, ou viverem umas sem as outras” (CUQ, 2015, p. 19). Quanto ao prefixo inter, “ele designa uma relação entre as entidades da mesma natureza (...)”²⁷ (Id. Ibid.).

Atualmente, na era da globalização, evoluem-se os conceitos e privilegia-se um e/ou outro segundo o uso em determinado contexto. Para além dos conceitos de pluricultural, multicultural e intercultural, alguns autores preferem utilizar o adjetivo transcultural, porque ele coloca em evidência “a multiculturalidade planetária ligada às trocas internacionais econômicas, migratórias, turísticas” (DEMORGON, 2010, p. 15).

Como se pode observar, os autores divergem em suas conceituações. Privilegiaremos nessa tese o conceito de intercultural como ele é descrito no QECR (2001), isto é, como parte integrante do aprendizado de saberes que levam a atitudes interculturais e à tomada de consciência intercultural. Acreditamos que uma vez estabelecida a interação, os indivíduos e suas crenças, seus valores, seus comportamentos etc. são compartilhados e transformados através dessa interação intercultural.

1.4. Transcultural e intercultural: conceitos opostos?

O adjetivo transcultural é frequentemente utilizado para designar relações, perspectivas, referências, orientações situações ou até mesmo ideologias. Ele abrange o movimento das culturas em contínua mobilidade e, como indica o próprio prefixo trans,

²⁷ Tradução do original em francês: (...) *pluri* issu du latin *plures*, comparatif pluriel de *multus* (*nombreux*) qui a lui-même donné son quasi-synonyme, le préfixe *multi*. Une société formée par addition de plusieurs éléments culturels ‘origine différente est dite pluriculturelle ou multiculturelle (...) désignent donc «une simple coexistence ou juxtaposition de cultures qui peuvent s’ignorer l’une l’autre, vivre l’une sans l’autre»(...) Le préfixe *inter* désigne «un lien entre entités de même nature (...)” In: CUQ J.-P. Multiculturel, pluriculturel, transculturel. **Le français dans le monde**, n. 398, mar/abr 2015, p. 19.

pretende ultrapassar o diálogo e avançar “para além” das culturas. Importa a finalidade, o resultado, mas com uma perspectiva de transformação de uma parte de cada cultura, de forma que valores e normas comuns possam ser assumidos sem preconceitos (TOTTÉ, 2015).

Essa definição se apresenta um tanto quanto idealista, na medida em que o objetivo de transpor as diferenças culturais e tentar colocá-las em posição de igualdade, de aceitação e de diálogo é, na verdade, a busca maior da sociedade pós-moderna, fruto dos fenômenos de globalização e das interações entre os indivíduos, as culturas e as línguas. Embora os deslocamentos e as distâncias entre os países tenham diminuído e, apesar do advento das novas tecnologias terem proporcionado uma comunicação maior entre indivíduos de falavam diferentes línguas, quando uma cultura entra em contato com outra há sempre traços que permanecem impregnados de uma e de outra.

De acordo com Cuq (2015, p.19), esses traços são aquilo que se considerava intransponível nas relações entre as culturas e que desejamos transpor para as relações humanas. Bastos (2015, p. 25) acrescenta a essa afirmação que dessa relação nasce a experiência de situações nas quais os indivíduos podem ou não se aprofundar, resultando daí situações transculturais. Esse é, em nosso ponto de vista, o significado que deve ser levado em consideração, porque ao buscar ultrapassar as diferenças as culturas se inter-relacionam, nascem movimentos de abertura em relação ao outro e sua forma de se comportar, de pensar, seus valores e crenças.

É o que defendemos através do intercultural, que coloca em evidencia as interações, os contatos e o diálogo entre as culturas. Ele implica, de acordo com Byram et al. (2009), um movimento de abertura, de curiosidade e de empatia pela cultura do outro, de forma que o interesse pela alteridade seja estabelecido nas relações de interação através de objetivos comuns. Ainda de acordo com os autores, o termo implica, sobretudo, uma atitude que leve o indivíduo a reavaliar seus próprios modelos culturais, sua forma de pensar, de sentir, de se comportar, visando um melhor conhecimento e compreensão de si mesmo.

Essa definição é bem mais realista, se considerarmos que visões parciais que pressupõem a interação cultural de modo natural e harmonioso é um engodo. Aceitar as diferenças é uma questão bastante complexa, pois ela está ligada às relações de poder, de cultura dominante e cultura dominada, resquício da mente de colonizador. Ela está

relacionada ao preconceito e à intolerância que geram conflitos, tal como vemos no Oriente Médio e na dificuldade de convivência pacífica entre religiões diferentes. A aceitação do outro, do diferente e do desigual é um aprendizado que ainda não se deu no mundo, e os movimentos migratórios de refugiados é um exemplo perfeito dessa afirmação.

Não é, portanto, sem razão, que inúmeras críticas são dirigidas à conceituação do termo intercultural. Para Hily (2001, p. 7), elas retomam a própria origem do conceito construído sob o paradigma das relações entre as sociedades modernas e a identidade de suas culturas, o que acabou por subestimar as relações de dominação entre as sociedades, com tendência a considerar as culturas como conjuntos coerentes e homogêneos. De nossa parte, vemos nessa afirmação uma generalização que não inclui o que é individual e particular em cada indivíduo e sua cultura, além de desprezar as interações culturais, os valores e os novos códigos que resultam dessa interação.

Empregado mais comumente como adjetivo, o intercultural designa relações positivas ou negativas que se estabelecem entre indivíduos, grupos e/ou sociedades de culturas diferentes, pressupondo a existência das culturas (DEMORGON, 2010, p.37). Como mencionado anteriormente, o conceito é bastante discutido e nem sempre aceito na comunidade científico-acadêmica. O mesmo autor nos explica que existem dois tipos de posicionamento: aqueles que defendem a necessidade de relações interculturais para que haja maior compreensão, respeito, cooperação e benefícios gerados a partir dessas relações; e aqueles que são contrários a essa posição, alegando que se trata de uma idealização da convivência entre as culturas que não leva, necessariamente, a uma sociedade mais justa e igualitária. (Id. Ibid., p. 19)

O que nos parece fundamental nos diferentes posicionamentos é a discussão sobre como o intercultural pode fazer avançar as interações culturais. Quando a ele nos referimos, nos aproximamos do conceito estabelecido pelo Conselho da Europa em 1991, que compreendeu ser o contexto da globalização um desafio para mudanças socioculturais:

O emprego da palavra “intercultural” implica necessariamente, se atribuído o significado pleno do prefixo “inter”, interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (...)

Isso implica reconhecer valores, modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, enquanto indivíduos inseridos em sociedade, sejam capazes de se relacionar com os outros e suas concepções de mundo (Conselho da Europa, 1986²⁸)

De acordo com a definição acima descrita, nosso interesse pelo intercultural se insere nas relações sociais e na análise da interação proveniente dessas relações, o que implica, a nosso ver, um estudo que leve em conta as interações e as problematizações daí resultantes. De fato, a interação é intercultural, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de novos códigos entre as culturas que se relacionam, bem como exige uma conscientização da própria cultura para compreender a cultura do outro. Trata-se de uma experiência que só pode acontecer, em nosso entendimento, se houver uma predisposição em trocar ou negociar as diferenças culturais, se houver uma reciprocidade, um vínculo, algo que queira ser compartilhado. Sem esse ponto de acordo, sem interesses comuns - ou até mesmo opostos -, a interação pode ser desfeita.

O binômio intercultural-transcultural representa, de acordo com Demorgon (2010, p. 17), uma regulação de trocas humanas através da qual múltiplas composições podem imergir em resposta às situações reais, que são em si mesmas múltiplas e modificadoras nos contextos políticos ou pedagógicos. Isso significa que os conceitos são complementares, não existem separadamente e fazem parte de um conjunto de perspectivas ligadas ao contexto histórico, político e econômico. Por exemplo, o conceito de intercultural representa possibilidades de transição entre uma orientação multicultural e transcultural, enquanto que transcultural agrega em si um desejo de unificação de pessoas, de grupos ou de populações de culturas diferentes. Assim sendo, haverá sempre experiências de situações que conduzam à adaptação e, conseqüentemente, a uma maior conscientização das relações culturais.

Em nosso ponto de vista, intercultural não exclui transcultural, na medida em que culturas plurais e diversas estão em constante interação e transformação. No

²⁸ Tradução nossa do original em francês: *L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relation avec les autres et dans la conception du monde.* Conseil de L'Europe, **L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie.** Strasbourg, 1986 (citado por DE CARLO, M., 1998, p. 41).

entanto, não se trata apenas de identificar ou adotar as práticas de outra cultura. Para além da identificação ou adoção de práticas culturais, trata-se de dialogar com diferentes culturas onde diversos pontos de vista podem ser explicados e interpretados. Acreditamos que uma atitude intercultural potencializa as relações humanas, porque nela está implícito um distanciamento de si na direção do outro: ao admitir a existência de outras perspectivas, pode-se ultrapassar uma visão parcial e às vezes redutora e/ou generalizante das características culturais. O intercultural é, acima de tudo, de acordo com nossa perspectiva, uma tentativa de compreender e perceber a realidade do outro, e como esse outro, por sua vez, percebe e compreende a nossa realidade.

Não estamos com isso querendo relativizar as questões culturais, nem as relações entre os indivíduos inseridos em outras culturas. Também não acreditamos em determinismos culturais, ao afirmamos que experiências interculturais podem trazer abertura ao outro. Isso seria privilegiar apenas a explicação cultural em detrimento de outros níveis de análise, tais como sociológica, histórica, psicológica, político-econômica ou linguística, também de suma importância. Entretanto, reafirmamos que a perspectiva intercultural pode intervir a favor do indivíduo na gestão da diversidade cultural. O pertencimento a uma determinada cultura está ligado à identidade cultural que, por sua vez, legitima aquilo que é único e ao mesmo tempo diferente das outras culturas, traduzindo formas organização que merecem um aprofundamento em nossa discussão.

1.5. Relações entre identidade cultural, diversidade cultural e alteridade

“L’homme pluriel” (Lahire, 1998) se construit en permanence par rapport aux altérités qu’il croise en chemin (...)

ean-Claude Beacco, 2008, p. 116

A referência ao intercultural leva a conceitos específicos que gravitam em torno do próprio conceito, tais como a construção de uma identidade cultural, a descoberta de códigos comuns em meio à diversidade cultural, o olhar do outro perante si mesmo (SEBATIER et al., 2001). Eles revelam experiências individuais que entram em contato

com outras experiências de outros indivíduos e, através desse encontro, algo “novo” surge e se instaura. A questão a se perguntar é: o que fazer com esse “novo”?

1.5.1. O conceito de identidade cultural

Identidade é tema central na maior parte das ciências humanas e sociais, como afirmam Charaudeau; Maingueneau (2006, p. 266). De uma definição que na sua origem tem um uso ontológico para os empregos específicos de visões mais contemporâneas, a identidade sempre foi um campo de estudo que atravessa questões sociológicas, antropológicas, políticas, culturais, psicológicas ou existenciais. Utilizada pelos filósofos escolásticos desde o século XI (do latim *identitas*, isto é, “a qualidade daquilo que é o mesmo”), a partir do século XIV o termo atingiu um significado mais amplo e passou a designar “qualidade daquilo que é o mesmo; derivado de *idntico* (uso do século XVII), semelhante a ele mesmo²⁹” (BAUMGARTNER; MÉNARD, 1996 apud MAIA, 2008, p. 32).

No século XVIII, a noção de identidade relacionada àquilo que era idêntico e/ou semelhante foi revista por Rousseau e passou a ser associada à ideia de reconhecimento, isto é, a uma concepção de identidade ligada ao individualizado e autêntico, um ideal que acompanhou os filósofos iluministas³⁰. Essa nova forma de pensamento, para Taylor (1994), leva em conta as relações dialógicas com os outros, pois a identidade “designa algo que se assemelha à percepção que as pessoas têm de si mesmas (...) e é formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela (...)” (TAYLOR, 1994, p. 41-42).

Essa afirmação é para nós o ponto de partida para a reflexão sobre a relação que se estabelece entre o eu e o outro e a ideia de reconhecimento nela implícita. Se por um

²⁹ No original: “*identité (XIVe.s.) empr. au lat. tard. identitas “qualité de ce qui est le mrme” dér. de idem; identique (XVIIe. s.), empr. au lat. scolast. identicus “semblable à lui-mrme”, dér. de idem.*” In: BAUMGARTNER, E; MENARD, Ph. **Dictionnaire étymologique et historique de la langue française**. Paris: Librairie Générale Française, 1996.

³⁰ Uma das noções cruciais da filosofia rousseauiana é a vontade geral, que tem como princípio antropológico o amor de si, isto é, a vontade que o indivíduo tem pelo todo porque o considera a si mesmo. Para que esse sentimento exista, a vontade particular do indivíduo deve prevalecer à vontade geral do Estado. Dessa forma, a concepção de indivíduo e o papel específico que o princípio do amor de si desempenha na estruturação da identidade individual assume papel fundamental no pensamento do autor. In: VENTO, M.A. **O fundamento antropológico da vontade geral em Rousseau**. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013, p.18.

lado o outro é diferente, existe um reconhecimento das semelhanças. Ao mesmo tempo, quando se trata de culturas diferentes, essa relação passa por um não reconhecimento dessas semelhanças, ao menos não em um primeiro momento, e uma exacerbação das diferenças. Para elaborar melhor esse pensamento, optamos pela apresentação do ponto de vista sociológico da questão, pois ele se insere em numerosas discussões sobre a percepção e a conscientização do eu e do outro em interação intercultural.

A percepção que o indivíduo tem de si mesmo e o reconhecimento ou não através do outro ao qual se refere Taylor (1994) corresponde para Hall (2006) a uma concepção de identidade sociológica, construída na relação entre o eu e o olhar sociológico e cultural do outro que funciona como interlocutor, mediador e transmissor de valores³¹. De acordo com Hall (2006),

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores tornando-os parte de nós”, contribui para alinhar os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11)

A afirmação de Hall reitera a importância do reconhecimento na construção da relação eu/outro e o lugar que eles ocupam no meio social e cultural. Ele define identidade cultural ao se referir a grupos que reivindicam o pertencimento a uma cultura comum. Esse sentimento de pertencimento e de identificação a uma cultura está relacionado diretamente ao conceito de identidade nacional que, para Thiesse (2000), está associada ao processo de constituição da ação, “intrinsecamente ligada à modernidade econômica e social, à transformação dos modos de produção, à ampliação dos mercados, à unificação (...)” (THIESSE, 2000, p. 61).

A ideia de pertencimento está fortemente ancorada no sentimento de formação

³¹ Essa concepção se baseia na teoria dos interacionistas simbólicos Mead (1934) e Cooley (1930), que definiram a identidade a partir da interação entre o eu (formado e modificado através da experiência de diálogo contínuo) e a sociedade (isto é, entre os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem). In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ª ed., 2006, p.11.

da identidade que nos liga à nação e às imagens simbólicas que determinam sua originalidade: a língua comum, as raízes históricas, os heróis que encarnam as virtudes nacionais, o folclore, a natureza particular, a bandeira e outros símbolos oficiais ou populares. Os integrantes de cada comunidade de uma nação se reconhecem nesses símbolos e a partir deles constroem suas identidades.

A segunda metade do século XX, no entanto, colocou à prova essa concepção de identidade como reconhecimento. As novas características resultantes da globalização promoveram encontros nunca antes vividos, ao menos não na maneira como se vê atualmente. A noção de tempo e espaço físico local passou a ser global e, embora os lugares permaneçam fixos e “é neles que temos „raízes“ (...), o espaço pode ser „cruzado“ num piscar de olhos (...)” (HARVEY, 1989, p. 205).

De fato, as distâncias entre os países foram diminuídas e ao compartilharem suas identidades, passaram a ter dificuldade de conservar as identidades culturais locais intactas de influências externas, conforme afirma Thompson (1992). Mas isso não significa, em nossa opinião, que elas deixaram de existir em sua singularidade. O advento das migrações comprova que foi possível preservar a identidade cultural mesmo longe do país de origem, como é o caso dos inúmeros brasileiros que vivem hoje nos EUA, por exemplo, e que transmitem a seus descendentes a língua e a cultura do Brasil.

Paralelamente ao fluxo migratório, um discurso de aceitação da diversidade cultural e da alteridade começou a surgir. Conforme já dissemos anteriormente, a identidade cultural está relacionada a fatores individuais e sociais, isto é, à construção e manutenção da identidade e, ao mesmo tempo, à interação entre o indivíduo e seu meio. Esse duplo movimento, aliado ao contato com as culturas, é fonte de aprendizado para o indivíduo e gera grandes mudanças que podem ser positivas ou negativas, uma vez que o contato incessante com diferentes culturas acaba por proporcionar-lhe a reavaliação de suas próprias crenças, valores e referências.

1.5.2. Os conceitos de diversidade cultural e alteridade

(...) o “tu” põe-se diante do “nós”. Ser “nós” não é “andar aos encontrões” ou empurrar-se em volta de uma tarefa comum. A

presença do rosto - o infinito do Outro - é indignação, presença do terceiro e ordem que ordena e manda.

Emmanuel Levinas, 1980, p. 191

A citação de Levinas coloca em questão a profundidade da temática da alteridade quando se trata da diversidade cultural. Isso equivale a dizer que o contato entre as culturas envolve necessariamente aquilo que é único e ao mesmo tempo diverso. Também é possível afirmar que através da interação, o diferente passa a ser um instrumento de conscientização que acaba por produzir transformações em cada uma das culturas que se inter-relacionam. Ou ainda, pode-se dizer que os encontros entre as culturas geram trocas complexas, nas quais a falta de respeito e tolerância mútua podem suscitar conflitos e mal-entendidos.

As três afirmações acima estão centradas nos estudos apresentados pelas ciências humanas e sociais a partir do século XX. Com a emergência da Antropologia e da Etnologia, a ideia do universalismo caiu por terra. Já não se fala mais em “igualdade entre os homens”, ideia nascida com a doutrina cristã, segundo a qual todos são iguais perante Deus, sem distinção de raça, cultura ou sexo³². Também não se admite mais a ideia pregada pelos filósofos do Iluminismo no século XVIII, segundo a qual todo conhecimento deveria ser submetido à razão e, como consequência, também a hierarquização das culturas e dos povos estaria sujeita ao grau de evolução da razão (ORTIZ, 2007, p. 7).

No século XX, os antropólogos descobriram a complexidade dos modos de vida e das tradições das sociedades ditas primitivas e passaram a criticar a ideia de uma evolução linear da humanidade. O homem começou a ser visto como um ser essencialmente cultural; não existia mais uma cultura universal, mas diferentes culturas, cada uma delas com suas especificidades e valores (Id. Ibid., p. 9). Instaurou-se a ideia do relativismo cultural, em oposição ao etnocentrismo, que toma a diferença como critério de julgamento: “o grupo do ‘eu’ faz, então, da sua visão, a única possível (...), a

³² Já não se há judeu nem grego, nem escravo nem livre, nem homem nem mulher, pois todos vós sois um em Cristo (Galatas; 3:28).

melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do ‘outro’ (...) fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível” (ROCHA, 1994, p. 8-9). Para o relativismo cultural, a pluralidade humana é fonte de experiências; “(...) os padrões de certo e errado (valores) e dos usos e atividades (costumes) são relativos à cultura da qual fazem parte” (HOEBEL e FROST, 1999, p. 22).

Enquanto o etnocentrismo gerava preconceitos e visões distorcidas da realidade que tendem a uma supervalorização da própria cultura, o relativismo via nas práticas culturais as diferentes variações do comportamento humano. É célebre a frase de Levi-Strauss em *Raça e história* (1993³³): “Bárbaro é, em primeiro lugar, o homem que crr na barbárie”, fazendo alusão àqueles que ainda acreditavam na ideia de progresso, de uma evolução histórica do homem de forma lenta e constante, sem levar em conta o desenvolvimento e a interação entre as culturas. Até então, a diversidade cultural era retratada de acordo a teoria do evolucionismo (Darwin e Lamarck como principais representantes), segundo a qual a evolução das sociedades se dava de forma mais ou menos linear, “independentemente de raça e linguagem”; as diferenças eram “comparativamente superficiais, mas moduladas por uma natureza humana semelhante, atuando através das condições sucessivamente mutáveis da vida selvagem, bárbara e civilizada” (Mercier, 1974, p. 30 apud Laraia, 1986, p. 33). Levi-Strauss critica esse pensamento arraigado na sociedade ocidental e propõe uma nova reflexão sobre a diversidade das culturas.

Com o relativismo, a diversidade cultural e a alteridade passaram a ter maior importância, uma vez que para enxergar o outro sob essa nova ótica era preciso modificar o próprio olhar sobre os conceitos de universalismo e progresso histórico até então predominantes. Embora o relativismo tenha sido a via de aceitação da heterogeneidade cultural e suas dinâmicas de expressão (HOEBEL e FROST, 1999, p. 22), a evolução de um pensamento etnocêntrico para um pensamento mais relativista é ainda um aprendizado necessário que não se dá de maneira espontânea. As relações interculturais são a prova disso porque o que está em jogo é aquilo que existe de mais precioso para o ser humano, a sua identidade.

O fato de o eu estar em interação com o outro diferente culturalmente não

³³ Lévi-Strauss, C. *Raça e história* (1952). In: **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 4ª ed, 1993, p. 328-366.

garante a existência de uma visão mais aberta e menos preconceituosa. O trabalho é longo e exige uma predisposição de abertura ao outro, uma mudança de atitude que possa assegurar a própria identidade sem que isso seja um risco à forma de pensar e de se comportar perante esse outro. E mesmo nessa lógica de raciocínio, é importante considerar que as diferenças podem ser mais ou menos ameaçadoras para o eu, de acordo com a intensidade da disposição para ir em direção a ele.

Um bom exemplo dessa afirmação é que o contato entre as culturas por meio do grande movimento migratório fez nascer um discurso de assimilação dos imigrantes baseado na “igualdade da diferença”, uma necessidade de reafirmação das identidades locais dos grupos sociais. Esse discurso, também denominado de diferencialismo, recebeu críticas de diversos autores. Taguieff (1988), por exemplo, explica que ele parte do princípio de que a sociedade multicultural vê as diferenças culturais como boas e contribuintes de uma “ética dos bons sentimentos”. O autor ainda afirma que essa nova maneira de pensar não passa de uma ilusão, pois igualdade e diferença são princípios contraditórios. Também Friedman (1994) ressalta que esse discurso enalteceu as desigualdades e a homogeneização e, como consequência, os conflitos tornaram-se mais evidentes, criou-se um risco para as especificidades das culturas locais (FRIEDMAN, 1994 apud SANTOS, 2002, p. 46).

Em nosso ponto de vista, não existe um risco iminente de que as culturas percam suas particularidades. Mesmo imigrando para outros países é muito forte a marca da identidade cultural em cada um de nós e onde quer que estejamos ela estará conosco. Ao contrário, entendemos que é fundamental manter as diferenças, pois elas resguardam a identidade e ensinam para o indivíduo e para a sociedade que é possível conhecer, dialogar e respeitar a diversidade.

Isso não quer dizer que estejamos fazendo uso de um discurso ingênuo que acredita na paz e na união de todos os povos. Mas também não fazemos parte daqueles que acreditam que é impossível buscar um convívio entre as diferenças sem que isso resulte necessariamente em conflitos de toda ordem, sejam eles sociais, culturais, filosóficos, educacionais ou religiosos. O que nos diz respeito é a possibilidade de um aprendizado construído entre as culturas, é o estímulo à reflexão sobre a diversidade cultural e a alteridade.

Vemos no diálogo entre áreas de conhecimento distintas, mas complementares, a forma de levar em conta a condição do indivíduo como ser social e cultural sem deixar

de lado as relações humanas por ele travadas em situação de diversidade cultural. A Antropologia e a Sociologia, ciências que trabalham “no campo das diferenças, dos contrastes e das comparações” (APPADURAI, 1997, p. 12), são fontes de discussão para entender o eu a partir do outro e viabilizam as chances de abertura para as diferenças, pois elas se situam na fronteira do social e do cultural e permitem “alargar nossas possibilidades de sentir, agir e refletir sobre o que, afinal, nos torna seres singulares” (SILVA et al, 1994).

Também os estudos da Psicologia Social, responsável por analisar o comportamento, as crenças, as ideias, as aspirações e os desejos dos indivíduos que convivem em sociedade, é um campo que permite o aprofundamento dessa discussão, na medida em que “os indivíduos, embora com características semelhantes (...), partilham da situação humana e das dicotomias existenciais a ela inerentes e apresentam maneiras distintas de solucionar os problemas (LOPES, 2002, p. 17).

A Filosofia, por sua vez, vem auxiliar a Psicologia Social ao apresentar reflexões que relacionam a diversidade cultural à alteridade. Aristóteles em *Metafísica*³⁴ assim define o vocábulo “diferente”: “aquilo que não é idrntico; aquilo que é outro em relação aos outros”. Segundo o Dicionário de Psicologia (1973, p. 75), alteridade se refere ao “conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele; contrário a ego”. No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998, p. 34-35) alteridade é assim designada: “do latim *alteritas*. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Ora, uma vez que a diversidade implica reconhecer a diferença, de acordo com as definições acima apresentadas, duas perguntas se colocam: quem sou eu? E quem é o outro?

Se relacionarmos as três definições acima citadas, podemos inferir que existe uma dialética implícita aos conceitos de diversidade cultural e alteridade. De fato, só se pode levar em conta aquilo que é singular e único em cada indivíduo em relação ao olhar daquele que é diferente de mim. Segundo Renault (2009 apud Gaveriaux, 2013), o diferente resulta em elementos que marcam a individualidade. Abdallah-Pretceille (2008) vai um pouco além, ao afirmar que a globalização, ao impor novas formas de coabitação entre pessoas de diferentes origens através da imigração e das trocas

³⁴ Série de tratados escritos por Aristóteles e organizados em um conjunto de quatorze livros após a morte do filósofo por Andrônico de Rodes no ano 50 a.C.

internacionais, fez rever a noção as noções de diversidade e alteridade, uma vez que as sociedades caminham cada vez mais para uma nova forma de inter-relação cultural diante da diversidade e da alteridade.

Diversidade e alteridade são, pois, movimentos que vão da abertura ao outro ao reconhecimento da pluralidade, da interação social aos desafios que ela estabelece através dos contatos interculturais. De fato, os grupos sociais, ainda que reunidos em comunidades, convivem com outras culturas e estabelecem, a partir daí, novas relações. No entanto, como criar ou recriar uma interação social e assegurar, ao mesmo tempo, a existência de um acordo sobre os valores de cada cultura?

A resposta - ou, ao menos, o caminho para se lançar em tamanho desafio - parece estar na afirmação de Byram (2009): o intercultural exige uma posição de abertura, de interesse e curiosidade em relação aos membros de outras culturas, além da manifestação de um olhar de empatia e de uma mente aberta para com a alteridade. Segundo o autor, o intercultural também implica uma maior consciência de si mesmo, a fim de avaliar os próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos. Essa conscientização leva a uma maior compreensão de si mesmo, o que permite ao indivíduo, em contato com outras culturas, explicar e interpretar pontos de vista diferentes dos seus. (BYRAM, 2009, p. 7)

Partindo das afirmações de Byram, já não se trata mais, a nosso ver, na atualidade, de admitir que a diversidade cultural faz parte da realidade do mundo pós-moderno. O que se deve trabalhar, sobretudo no campo da didática do ensino de línguas estrangeiras, são as interações estabelecidas no contato intercultural, nas múltiplas formas de alteridade que advém dessa relação, nas diferentes trocas entre indivíduos que, únicos, singulares, procuram se compreender na relação com o outro e estabelecer, a partir daí, uma comunicação.

Essa problemática vem sendo transferida para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, notadamente a partir da globalização, com novas tentativas de abarcar as necessidades dos aprendizes nos diferentes contextos de ensino. O que antes era chamado de Competência de Comunicação (CC) passou a ser denominada de

Competência de Comunicação Intercultural (CI)³⁵, graças ao enfoque de políticas linguísticas que passaram a refletir a dinâmica desse aprendizado.

1.6. Intercultural no ensino de línguas estrangeiras: ações políticas de promoção da diversidade linguística e cultural promovidas pela UNESCO

Paralelamente à globalização, um movimento de tomada de consciência mundial em relação à diversidade cultural veio ganhando força nos últimos anos, especialmente desde meados da década de 90 e dentro do contexto europeu. Prova disso são algumas ações da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que por meio de documentos oficiais têm promovido o discurso da troca de experiências linguísticas e culturais. Um exemplo desse discurso é o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (UNESCO, 1996) que veicula o desejo de uma comunicação entre as culturas (BEACCO, 2005, 2008; BYRAM, 2009; BYRAM ET AL., 2009; CAVALLI ET AL., 2009; COSTE, 2010). Esse relatório apresenta os quatro pilares da educação³⁶, entre os quais aprender a viver com os outros, o que denota a preocupação com a integração de uma educação intercultural na cultura escolar desde aquela época.

A partir dos anos 2000, outras ações relacionadas à diversidade se multiplicam e também os documentos publicados pela UNESCO. Em 2001, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural³⁷ insiste na necessidade de se reconhecer e consolidar a importância da diversidade cultural frente às futuras gerações:

(...) a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a

³⁵ Doravante passaremos a utilizar a abreviação CI para Competência Intercultural. Quanto à metodologia que enfatiza o desenvolvimento da CI, abordaremos mais profundamente essa questão nos capítulos 3 e 4 desta tese.

³⁶ Os quatro pilares da educação são direcionados para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. In: Os quatro pilares da educação. DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 89-102.

³⁷ Adotada pela Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura em sua 31ª sessão a 2 de novembro de 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, 2002, art. 1)

Ainda nesse mesmo ano, a Comunidade Europeia (CE³⁸) lança o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) e o Portfolio Europeu das Línguas (2001), com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu. Em 2004, um novo documento afirma que “diversidade cultural (...) constitui uma riqueza e um potencial de desenvolvimento considerável (...) não deve ser simplesmente respeitada; ela deve ser estimulada, porque é também uma resposta aos problemas de identidade (...)”³⁹. Um ano depois, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais⁴⁰ publica um texto oficial a fim de encorajar o diálogo entre as culturas e promover a interação entre elas. O texto enfatiza que

(...) a cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade. (UNESCO, 2005)

Três anos mais tarde, a CE designa o ano de 2008 como o Ano Internacional do Diálogo Intercultural, chamando a atenção para a importância do diálogo intercultural no espaço da comunidade europeia. Como resultado das discussões realizadas ao longo desse ano, em 2009 a Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa publica

³⁸ Doravante passaremos a utilizar a sigla CE para Comunidade Europeia.

³⁹ Tradução nossa do original em francês *La diversité culturelle (...) constitue une richesse et un potentiel de développement considérable (...) ne doit pas être simplement respectée; elle doit être stimulée, car elle est aussi une réponse aux problèmes d'identité (...)* In: **Déclaration de politique communautaire. Parlement de la Communauté Française**. CRI, n° 3 (SE 2004), 20 juillet 2004, p. 8. Disponível em <http://archive.pfwb.be/10000000096031>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

⁴⁰ Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura em sua 33ª reunião realizada em Paris de 3 a 21 de outubro de 2005. Texto integral disponível em <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

uma série de documentos considerados modelos para o ensino e aprendizagem de línguas, todos ligados à educação plurilíngue e intercultural⁴¹ e visando ao diálogo intercultural (UNESCO, 2009). Segundo Mattelart (2005), a constituição de uma rede global em defesa e promoção da diversidade e da identidade acabou por pressionar os governos de alguns países, sobretudo os da CE e os organismos transnacionais, tais como o Banco de Desenvolvimento Interamericano (BID) e a UNESCO, que passaram a adotar novas políticas culturais (MATTELART, 2005 apud ALVES, 2010, p. 541⁴²).

Segundo nosso pensamento, os documentos publicados pela UNESCO defendem um discurso que agrega e promove valores intrínsecos à identidade cultural, à valorização das línguas e à expressão cultural de cada indivíduo quando em contato com o outro e suas expressões culturais. Entretanto, eles traduzem um ideal que não condiz com a realidade. Uma vez mais recorreremos ao exemplo dos imigrantes refugiados que têm buscado suas sobrevivências em outros países e neles têm encontrado inúmeras barreiras relacionadas à falta de respeito e de diálogo, à dificuldade de interação, à não valorização da identidade cultural. É, portanto, um discurso muito mais político do que pragmático, ainda incipiente, porque faltam ações que mobilizem os diversos países a interagir e buscar um compromisso com a diversidade e a alteridade por meio da valorização de interesses comuns.

Todas as ações de políticas linguísticas realizadas pela UNESCO acima citadas estão relacionadas à mudança de paradigma na didática do ensino de línguas estrangeiras que já vinha ocorrendo desde os anos 70 e 80, quando a necessidade da comunicação, em vista da globalização e da revolução da informação (PUREN, 1997;

⁴¹ Destacamos três desses documentos: O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (Byram et al., 2009); A Educação Plurilíngue e Intercultural como Direito e A Educação Plurilíngue e Intercultural como Projeto (ambos de Cavalli et al, 2009).

⁴² Segundo Mattelart (2005), inúmeras instituições culturais e políticas (organizações nacionais ligadas a entidades da sociedade civil, organizações não governamentais, locais, nacionais e transacionais) foram criadas em nome da defesa da diferença e da diversidade cultural em âmbito local, nacional e transacional. In: ALVES, E.P.M. Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global. Revista Sociedade e Estado, vol. 25, n. 3, 2010, p. 542. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/07.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2015.

⁴³ Na abordagem comunicativa, os locutores devem ser capazes de se comunicar com locutores da língua alvo em diferentes situações de comunicação. A competência comunicativa é considerada uma competência complexa que inclui não apenas componentes linguísticos, mas também estratégicos, socioculturais, discursivos e referenciais, exigindo do professor a adoção de uma série de ferramentas pedagógicas e uso de várias metodologias de ensino. In: PUREN, C. Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? Les Langues Modernes, n. 2, 1997, p. 2-10.

2007), exigiu uma nova metodologia de ensino. A Abordagem Comunicativa (AC)⁴³ foi a resposta para o ensino de línguas nessa nova era; a língua deixou de ser vista apenas como um conjunto estruturado de regras gramaticais e de palavras e passa a designar um objeto social e cultural (BYRAM, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009).

A década de 90 chegou, pois, com importantes transformações na didática do ensino de línguas estrangeiras. Aliada às novas políticas linguísticas europeias, uma nova posição foi adotada: reforçou-se a dimensão política, promoveu-se uma educação em línguas. Além disso, o QECR (2001) indicou uma abordagem orientada para a ação: os aprendizes passaram a ser considerados atores sociais que devem cumprir tarefas em um determinado contexto social. Para que isso fosse viável, passou-se a levar em conta os recursos cognitivos, afetivos e volitivos do aprendiz, bem como o conjunto de suas capacidades (QECR, 2001, p. 29).

Assim, o ensino e a aprendizagem de línguas focaram nas competências transversais de natureza plurilíngue e intercultural, uma vez que o aprendiz foi chamado a agir com o outro em língua estrangeira, isto é, a realizar interações sociais na língua desse outro (PUREN, 2007; BIZARRO, 2012). Bastos (2015, p. 38) ressalta que, no início, os discursos dos linguistas eram distintos: ora pautavam-se na troca pluricultural e intercultural, ou seja, na troca entre locutores de diferentes línguas com diferentes culturas, tais como Andrade; Pinho (2003), Beacco (2005, 2008), Meissner et al. (2004); ora focalizavam a didática do ensino de línguas na educação intercultural, no desenvolvimento de competências interculturais ou na comunicação intercultural, tais como Abdallah-Preteuille, 1999, 2008a, 2008b, 2011; Byram, 1997, 2009; Kramersch, 1999; Ogay, 2000; Willems, 2002; ou ainda, preconizavam a didática da diversidade cultural, do plurilinguismo e do intercultural, como se pode ler em Alarcão et al., 2009; Castellotti, 2006; Cavalli et al., 2009; Coste, 2010; Doyé, 2005; Fleming, 2010.

Em todos os discursos, no entanto, o que se verifica é um interesse pelo intercultural, pois o aprendiz enriquece suas experiências em trocas comunicativas entre diferentes línguas e culturas, o que o torna o um elemento primordial nesse novo paradigma. Também é importante lembrar que, conforme dissemos anteriormente, o intercultural representa uma maior conscientização da própria cultura e o reconhecimento da cultura do outro, o que acaba por modificar o olhar do indivíduo diante das diferenças. Assim, agir com o outro na sua língua é, antes de tudo, “assumir e

reinterpretar os recursos culturais em sociedade” (CAMILLERI, 1995 apud HILY, 2001, p. 9).

Não se trata de abandonar a Abordagem Comunicativa (AC), mas relacionar a ela os elementos norteadores do intercultural. O uso de documentos autênticos e o desenvolvimento da Competência de Comunicação (CC) é, por exemplo, na perspectiva intercultural, ampliada para o desenvolvimento de competências comportamentais que potencializem as interações, tais como a capacidade de conhecer mais profundamente a própria língua e cultura, de modo a estimular a consciência para as práticas linguísticas e culturais das outras culturas. Posteriormente, munidos dessa maior conscientização, os aprendizes podem desenvolver a capacidade de descobrir e reinterpretar o outro inserido em uma cultura diferente da sua.

Esse trabalho não consiste no abandono de uma abordagem em detrimento da outra. Para nós, elas se somam e convergem para objetivos comuns, que é o de levar o aprendiz a se comunicar em um ambiente de diversidade e alteridade. A metodologia que defendemos é a do intercultural porque acreditamos que ela suscita questionamentos que a AC não estabelece como prioridade. Assim, a necessidade de se comunicar, característica primordial da AC, é elevada ao nível da comunicação denominada intercultural; ela implica aceitar o compromisso com a diferença, procurar abrir-se a ela, ter consciência que o conflito faz parte de uma negociação onde cada uma das culturas empresta sua identidade à outra e cada aprendiz cede sua experiência pessoal ao outro.

Reiteramos nosso posicionamento que tira o foco do cultural e incide sobre o intercultural, questão que abordaremos mais adiante ainda nesse capítulo, pois muito mais do que assimilar vocabulário, expressões, estrutura e aspectos culturais de uma língua, o intercultural prima pelo desenvolvimento de saberes relacionados a atitudes (“saber ser”) e habilidades (“saber compreender”, “saber fazer”, “saber engajar-se”) que produzem no indivíduo uma conscientização e um espírito crítico diante das diferenças culturais (BYRAM, 1997).

1.7. Intercompreensão, plurilinguismo, diálogo intercultural, competência de comunicação intercultural: uma nova didática?

Na perspectiva descrita no item anterior, isto é, a de que o intercultural implica interações em um processo constante de trocas culturais e linguísticas, acreditamos que ele não pode ser estudado fora do quadro das relações sociais, da comunicação e da interação entre os indivíduos que fazem parte de culturas diferentes.

A didática do ensino de línguas tem procurado avançar em relação a esses novos paradigmas. Atualmente, já se fala em “didática da complexidade” (COSTE, 2000), “didática plural” (DABÈNE, 2000) ou “didática da diversidade” (BASTOS, 2015), tendo por base as noções de diversidade linguística e cultural, de sociedade pluralicultural e multicultural, de encontros plurilíngues e interculturais, configurando o que Byram (2009b), Byram et al. (2009), Cavalli et al. (2009) e Dervin (2010) denominam de “pluralidade pós-moderna”.

Dessa pluralidade, alguns conceitos são revisitados, outros renovados e valorizados, procurando responder às necessidades atuais do ensino e aprendizagem de línguas.

1.7.1. Intercompreensão e comunicação

Diante dessa didática que leva em conta a diversidade das culturas e das línguas, o conceito de intercompreensão aparece ligado ao intercultural. Ele foi apresentado pela primeira vez na década de 90 pelo CE. Trata-se, segundo Melo; Santos (2008b, p. 250), de um conceito novo que procura abarcar antigas realidades, tais como a diversidade linguística e cultural, mas sob a ótica da complexidade do mundo atual em novos contextos políticos e sociais.

Para Araújo e Sá (2010 apud Bastos, 2015, p. 51), a intercompreensão é o “resultado de uma competência de comunicação que se estende ao plurilinguismo e ao intercultural, associada à capacidade do indivíduo de construir o sentido em situação de alteridade” o que implica, de acordo com nosso ponto de vista, o reconhecimento da complexidade que envolve os temas transversais relacionados à diversidade cultural e à alteridade. Isso significa que a língua deixa de ser vista apenas como o veículo de comunicação no qual o indivíduo deve saber circular em diferentes contextos (HYMES, 1995) e passa a representar um todo coerente de competências subjacentes ao ato comunicativo, isto é, o conhecimento de si e do outro, o desenvolvimento de abertura,

empatia, curiosidade, disponibilidade favorável e flexibilidade, o distanciamento e a relativização perante o culturalmente diferente.

Desde o princípio, quando o conceito de intercompreensão apareceu no início dos anos 90, muitas definições foram a ela atribuídas, todas com um ponto comum: trata-se de uma “forma de comunicação na qual cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a do outro” (DOYÉ, 2005, p. 7). De acordo com o autor, tal definição apresenta aspectos positivos, tal como a não exigência que os locutores falem uma língua estrangeira, mas também negativos, como o uso de uma língua franca sem base em raízes culturais ou, ainda, o uso insuficiente ou a depreciação de outras línguas⁴⁴ (Id. Ibid., p. 8).

Mesmo diante dos aspectos negativos, os autores que estudam a abordagem de ensino de línguas através da intercompreensão (CAPUCHO, 2002; 2007; 2008; CAPUCHO ET AL., 2007; CASTELLOTTI, 2007; DEGACHE, 2008; DOYÉ, 2005; GRIN, 2008; MEISSNER, 2008; MELO; SANTOS, 2007; PENCHEVA; SHOPOV, 2003; RIEDER, 2002) veem nela algumas vantagens, tais como: a) maior motivação no aprendiz, uma vez que essa abordagem o incita a desenvolver dos seus recursos cognitivos; b) melhor elaboração das atividades didáticas, que devem ser adaptadas ao nível de conhecimentos do aprendiz; c) desenvolvimento da autonomia desse aprendiz; e, finalmente, d) abertura de uma via de trabalho para a educação intercultural (DOYÉ, 2005, p. 10).

De fato, o conceito tem demonstrado seu potencial não apenas em relação aos aspectos linguísticos, mas também nas trocas entre as culturas. No contexto europeu, por exemplo, onde convivem línguas romanas, germânicas e eslavas, propício à promoção da abordagem da intercompreensão, citamos os trabalhos de Dabène (1994), Dabène; Degache (1996a), Meissner; Reinfried (1998), entre outros.⁴⁵

⁴⁴ Doyé (2005) explica que a intercompreensão seria uma alternativa para o uso de uma língua franca, isto é, o uso de uma língua universal que permitiria o encontro multicultural ou intercultural, facilitando a comunicação. No entanto, tal conduta poderia gerar um “imperialismo linguístico” (Phillipson, 1992) e aumentar as desigualdades entre as línguas, tal como já existe com o domínio da língua inglesa. In: DOYÉ, P. **L’intercompréhension. Guide pour l’élaboration de politiques em Europe - de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue.** Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2005. Disponível em <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

⁴⁵ Citamos sobremaneira os projetos ICE -- *Intercompréhension Europeene*; EUROM4 - *Intercompréhension des Langues Romanes*; IGLO - *Intercomprehension of Germanic Languages on-line*; *Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*; ILTE - *Intercomprehension in Language Teacher Education*; e GALATEA, que, inicialmente intitulado GALATEA – desenvolvimento da

Na prática, no entanto, vemos na intercompreensão uma alternativa de abordagem de ensino de línguas que busca colocar os interlocutores em pé de igualdade, na medida em que ambos falam sua própria língua e devem aprender a considerar e a tratar um ao outro como parceiros, além de desenvolver comportamentos e atitudes cooperativas ao longo desse aprendizado. Também consideramos relevante afirmar que sem um professor que assuma o papel de mediador, a intercompreensão vista como oportunidade de igualar as diferenças por meio do diálogo não é tarefa das mais simples. É sempre um aprendizado, conforme afirmamos e, como tal, requer uma compreensão dos próprios valores culturais para poder superar obstáculos que possam surgir durante a comunicação.

Compreender o outro significa, em nossa concepção, estar aberto às diferentes práticas sociais, não impor seu ponto de vista, aceitar as diferentes interpretações; enfim, criar um canal de comunicação para que possa haver a intercompreensão. Entendemos que mesmo em casos de não compreensão e desentendimentos existe um canal que pode ser aberto, na medida em que haja um objetivo e uma metodologia que possa estimular um desejo recíproco de compreensão dos interlocutores.

De nossa parte, entendemos que a intercompreensão se revela como um processo dinâmico de formas de negociação entre as culturas de línguas ditas vizinhas ou aparentadas, o que exige do interlocutor unicamente uma maior capacidade de compreensão. Trata-se, pois, de uma situação de comunicação específica e, por esse motivo, representações assumem caráter mais ou menos familiar, adquirindo maior ou menor peso, de acordo com as imagens a ela associadas durante as trocas interculturais, podendo exacerbar muitos conflitos. A não compreensão pode vir a se tornar um fator de separação, de desacordo, e não de abertura, como se espera na proposta do intercultural.

A interpretação das práticas sociais sob a ótica do intercultural pode ser elaborada e ajustada de acordo com as necessidades das culturas que interagem, mesmo em situações conflituosas. Para que isso se torne uma realidade, é preciso conhecer as dinâmicas das relações sociais e culturais dos indivíduos em situações de interações e

compreensão em línguas românicas, como partilhasse das mesmas preocupações em relação à intercompreensão, posteriormente foi designado como GALATEA - para o desenvolvimento da Intercompreensão entre locutores de línguas românicas. In: SANTOS, M.L.S. **Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2007, p. 17-23.

levar em conta outros conceitos nela implícitos, os de pluralidade, plurilinguismo e diálogo intercultural.

1.7.2. Plurilinguismo e intercultural

Antes de analisarmos a relação entre o plurilinguismo e o intercultural, faz-se necessário esclarecer as diferenças terminológicas entre os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo. Segundo definição do CE, o primeiro “é usado para se referir à coexistência de diferentes comunidades linguísticas em uma mesma área ou entidade política ou geográfica” (Conselho da Europa, 2007, p. 6), enquanto que o segundo “deve ser entendido como a capacidade intrínseca de todo falante de usar e aprender, sozinho ou em grupo, mais do que uma língua” (Id. Ibid., p. 17).

De acordo com as definições acima, os conceitos de plurilinguismo e estão estreitamente relacionados. Isso quer dizer que essa relação se traduz pela interação cultural através da comunicação, oportunidade de enriquecimento do repertório linguístico-cultural de cada indivíduo (BEACCO, 2005, 2008; COSTE, 2010). Nessa perspectiva, a alteridade adquire importância crucial: se por um lado a identidade de cada indivíduo faz dele alguém que não é idêntico a nenhum outro (e é justamente isso que produz a riqueza e o valor da interação entre as culturas), ao mesmo tempo o indivíduo e a sociedade coexistem mutuamente, não se separam. Segundo Morin (1999, p. 55), “compreender o humano é compreender sua unidade dentro de sua diversidade, e sua diversidade dentro de sua unidade”.

O reconhecimento dessa afirmação nos conduz à seguinte pergunta: se ele está inserido em um mundo pluricultural, plurilíngue, se ele faz parte de um contexto global intercultural que busca a intercompreensão, como ele se manifesta em sua comunicação? Como ele busca o diálogo e a compreensão?

Conforme Bastos (2015, p. 42), a intercompreensão é a possibilidade de poder articular teorias, práticas e ideologias na didática do ensino de línguas⁴⁶. Se partirmos do princípio de que aprender uma língua traz ao indivíduo a confiança necessária diante

⁴⁶ Bastos (2015) apresenta a Constelação conceitual de uma Didática da Diversidade, segundo a qual o conceito de intercompreensão é um dos conceitos que integra essa constelação e ao mesmo tempo, é o conceito central entre vários conceitos a ela relacionados, a saber, cidadania, plurilinguismo, pluralidade e diálogo intercultural. In: BASTOS, M. Op. cit., p. 42.

de uma situação de comunicação (QECR, 2001), as experiências linguísticas em contexto de diversidade cultural fazem com que o indivíduo reconheça a pluralidade dentro da unidade (CAVALLI et al., 2009).

Mais do que reconhecer e respeitar o outro, o intercultural implica na capacidade do indivíduo de viver a alteridade, de obter novas experiências de construção de sentido. A relação eu-outro passa a ser revista e reformulada quando ambas as partes se propõem a um autoexame crítico de si mesmos e de suas culturas que se inter-relacionam. Para que essa afirmação ultrapasse o ideal e atinja o real, acreditamos que o diálogo favorece o encontro entre as culturas. A prática de sala de aula exige dos professores um trabalho a serviço de uma dimensão social mais ampla da educação, isto é, a construção da cidadania. O diálogo intercultural, aliado a uma metodologia que permita uma reflexão sobre tudo aquilo que implica a diversidade cultural, é, a nosso ver, a via de acesso à experiência da alteridade.

Isso não nos parece utópico; ao contrário, a sala de aula de línguas estrangeiras exige cada vez mais dos professores que sejam capazes de se aproximar da noção de compreensão humana ou planetária, tal como ela é vista por Morin (1999), isto é, como uma das dimensões fundamentais da educação do futuro⁴⁷. O diálogo e a comunicação intercultural são duas ferramentas das quais os professores podem fazer uso a fim de atingir seus objetivos educacionais. Sem elas, não é possível criar condições de discussão e de engajamento profissional através da experiência pessoal durante a formação inicial, pois elas são fonte de constante aprendizado e estímulo a novas vivências que podem modificar ideias, imagens e visões acerca das diferenças culturais.

O uso do diálogo e da comunicação como estratégia de ensino e aprendizagem de línguas sem uma dinâmica que integre os conceitos vinculados ao intercultural, tais como diversidade, alteridade e identidade cultural, e sem uma abordagem que avance para as diversas áreas do conhecimento através das quais esses conceitos dialogam (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia), não contempla a problemática inserida na didática da diversidade, aquela que defendemos abertamente nessa pesquisa.

⁴⁷ De acordo com Morin (1999), todas as línguas e todas as culturas, bem como todos os indivíduos do planeta Terra, estão no mesmo nível de compreensão mútua. O autor se baseia no fenômeno da globalização e acredita que é preciso ter como base a compreensão, a cidadania e a consciência planetárias, tendo em vista o aprendizado do “estar aqui neste planeta, aprender a ser, viver, dividir e comunicar entre os seres humanos do planeta Terra e suas respectivas culturas”. In: MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 1999, p. 76.

1.7.3. Diálogo intercultural

(...) au sein d'un "agir" social, dans lequel le "moi" communique avec un "toi", nécessairement divers, sur chacun d'entre eux et sur les autres, exigeant un effort de construction et déconstruction/interprétation de messages verbaux (et autres) (...) qui n'arrêtera pas de promouvoir le développement personnel de l'individu et ainsi, le développement social.

Rosa Bizarro, 2012, p. 4

De tudo o que já foi dito até agora, parece-nos pertinente afirmar que as discussões acerca do intercultural visam promover o diálogo entre as culturas. Relembramos que esse foi o slogan para a CE, ao eleger o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural (MALAAOUF et al., 2008). A necessidade de um diálogo com o objetivo maior de promover a comunicação entre indivíduos de diferentes culturas inseridos em sociedades multiculturais (CE, 2005) veio acompanhada da exigência de que as diferentes línguas não fossem um bloqueio à comunicação. Por esse motivo, o diálogo intercultural passou a ser cada vez mais exigido no contexto da diversidade cultural mundial.

É importante afirmar que o conceito de diálogo intercultural definido pelo Conselho da Europa (2009, p. 13) como "troca aberta de ideias baseada no respeito, na compreensão entre indivíduos e grupos de origens e patrimônio étnico, cultural, religioso e linguístico distintos" implica necessariamente que se atribua sua plena significação ao prefixo *inter*, isto é, interação entre as culturas como quebra de barreiras. Toussaint; Fortier (2002) explicam que

A significação desse prefixo se baseia, portanto, em relações de reciprocidade desenvolvidas sob e pela interação, visto que "não se trata aqui de anular as diferenças culturais, mas de ver como, em uma troca recíproca, elas agem, se criam, se transformam e transformam a própria dinâmica de interação." (TOUSSAINT; FORTIER, 2002, p. 5 apud BASTOS, 2015, p.48)

O diálogo intercultural se configura, podemos depreender da afirmação acima, na própria interação estabelecida através da comunicação, e tem como princípio básico a aceitação do diferente sob a forma de respeito mútuo. Essa é, portanto, uma condição sine qua non para a existência do diálogo intercultural.

Para Dibbits (2010), duas condições devem estar presentes para que haja sucesso nesse diálogo: o não estabelecimento de regras a priori; ao contrário, deixar (e permitir) que elas apareçam no transcorrer do próprio diálogo; e a existência de confiança mútua, de forma que as partes envolvidas tenham a certeza de que o diálogo transcorrerá em ambiente de respeito, tolerância e vontade de conhecer o outro (DIBBITS, 2010, p. 2-3).

Os autores que defendem o diálogo intercultural pautam seus discursos na universalidade dos direitos humanos, o que, na prática, sabemos não ser aplicado igualmente entre todos os seres humanos. O que nos parece importante assinalar é que se o intercultural coloca em evidência o encontro e a interação entre os indivíduos de diferentes culturas é, a nosso ver, justamente para que haja um espaço viável de comunicação. Sem ela, a possibilidade de um diálogo efetivo pode deixar de existir; sem esse encontro, toda desigualdade, seja ela pessoal, profissional, social ou cultural, é levada a seu extremo, podendo reforçar ainda mais as diferenças.

Estamos com isso querendo dizer que o diálogo entre as culturas é o caminho para uma comunicação que ensina o respeito e a tolerância. Sem idealizar as relações humanas, nem tão pouco imaginar uma realidade utópica que possa se estabelecer por meio do diálogo intercultural, vemos nele uma ponte entre o eu e o outro, uma via de acesso ao desenvolvimento do respeito à diferença e, principalmente, um canal para que isso ocorra sem que se anule a situação de alteridade aí estabelecida.

No entanto, cremos ainda ser necessário pensar em diálogos interculturais que não se limitem à questão da diferença, caindo assim em um discurso diferencialista, isto é, que faça uma apologia à diferença, sem refletir sobre o lugar da igualdade nas diferenças. O que nos interessa no discurso que coloca em xeque o lugar da igualdade diante das diferenças é compreender que através do diálogo pode haver igualdade (aqui entendida como possibilidade de ser eu mesmo sabendo que os outros são diferentes de mim) mesmo em situações de diversidade cultural. O que é relevante são os processos de mudança que implicam as interações, a relação entre os indivíduos de culturas diferentes e a análise feita a partir do diálogo intercultural.

Podemos, pois, afirmar que uma análise sociológica deve estar à frente quando se fala em diálogos interculturais baseados nos contextos dos encontros culturais e na forma como esses encontros podem transformar as maneiras de pensar, sentir ou agir em relação ao outro. Transferindo esse pensamento para a didática do ensino de línguas estrangeiras, nota-se a presença dos temas que abordam a pluralidade linguística, a diversidade cultural e a alteridade, todos eles diretamente relacionados ao intercultural. Os estudos mais recentes enfatizam, sobretudo, as dimensões “inter (pessoal), social e política do agir profissional do professor de línguas, ao lhe atribuir „responsabilidades sociais”” (BERNAUS et al., 2007 apud BASTOS, 2015, p. 80).

Estimulado por essa nova didática, através do diálogo intercultural, o professor se vê impulsionado a desenvolver a Competência de Comunicação Intercultural (CCI), a fim de abarcar a complexidade do ensino de línguas.

1.7.4. Da Competência Comunicativa (CC) à Competência Intercultural (CI): conceituação e modelos⁴⁸

Foi na década de 70, nos Estados Unidos, que McClelland (1973) incitou o debate sobre o conceito de competência entre psicólogos e administradores. De acordo com o autor, a competência foi relacionada à habilidade particular do indivíduo, ao seu desempenho ao longo da realização de uma tarefa em uma determinada situação. Distinguiu-se da aptidão, definida por ele como o talento natural do indivíduo que poderia ser aprimorado e vir a se tornar uma habilidade (MIRABILE, 1997 apud LEME FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184-185).

Esta visão de competência relacionada à habilidade que um indivíduo coloca em prática em uma dada situação foi questionada por muitos autores e considerada demasiado restrita, já que uma mesma habilidade, segundo Spitzberg (2000, 2007) e Spitzberg; Cupach (1984, 2002), poderia ser percebida em um determinado contexto, mas não em outro, o que tornava muito difícil estabelecer um critério comum de análise.

⁴⁸ Esta pesquisa está fundamentada no conceito de Competência Intercultural (CI) utilizado pela maioria dos autores, apesar de Byram (1997) e Kramsch (1993), dois grandes pesquisadores de referência nos estudos do intercultural, utilizarem a nomenclatura Competência de Comunicação Intercultural (CCI).

Por esse motivo, tentou-se explicar a competência a partir de respostas de assimilação ou adaptação que levariam os indivíduos à diferenciação.⁴⁹

Na área do ensino de línguas estrangeiras, Chomsky (1965) introduziu os conceitos de competência, por ele definida como o conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua, e desempenho, isto é, o uso concreto e imperfeito da língua. Alguns anos mais tarde, Hymes (1971) acrescentou ao conceito de competência em Chomsky o aspecto sociocultural nas situações de uso real da língua e introduziu o termo competência comunicativa. Para ele, o uso de frases e de regras gramaticais devia estar relacionado ao contexto sociocultural em que o falante-ouvinte se encontra. Assim, a competência referia-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade de se usar esse conhecimento em situações de comunicação. Enquanto Chomsky relacionou competência a conhecimento, na proposta de Hymes conhecimento passou a ser uma parte da competência (OLIVEIRA, 2007, p. 65-67).

Nas décadas de 70 e 80, o conceito foi explorado por vários autores em busca de uma metodologia de base comunicativa (CANALE E SWAN, 1980; CARROLL, 1980; JOHNSON, 1982; MOIRAND, 1982; VAN EK, 1986; WIDDOWSON, 1978), resultando na elaboração da Abordagem Comunicativa (AC), amplamente utilizada ao longo das décadas de 80, 90 e início dos anos 2000. Segundo De Carlo (1998), ela foi, sem dúvida, a abordagem mais aceita e mais utilizada pelos professores de línguas. Graças a ela, o conceito de intercultural passou a ser considerado de forma mais objetiva, tal como afirma Cuq (2003):

Se uma língua é apreendida como um guia simbólico da cultura, e a cultura como tudo aquilo que é preciso saber ou crer para se comportar de forma apropriada aos olhos dos membros de um grupo, os conceitos de competência linguística e comunicativa serão considerados como subpartes de uma competência sociocultural. É

⁴⁹ Segundo Spitzberg; Chagnon (2009), a assimilação foi explicada principalmente no âmbito da Psicologia e representa a forma como um indivíduo harmoniza aquilo que lhe é familiar na cultura do outro, o que implica mudanças atitudinais e cognitivas. Os indivíduos desenvolvem um processo de normalização e de ajuste como resposta aos obstáculos gerados pelas diferenças culturais, a fim de minimizar os efeitos do choque cultural. Contrariamente, a adaptação estuda a interdependência e as mudanças de comportamento em situações de interação. In: SPITZBERG, B.H.; CHANGNON, G. *Conceptualizing intercultural competence*. DEADORFF, D. (ed.). **The sage handbook of intercultural competence**. Los Angeles/London/New York/New Delhi: Sage Publications Inc, 2009, p. 6.

essa visão antropológica que serve de base para as abordagens didáticas interculturais⁵⁰ (...). (CUQ, 2003, p. 49)

De fato, no início dos anos 2000 o Conselho da Europa apresentou documentos que retomaram o conceito de competência, por ele definido como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (QECR, 2001, p. 29). A proposta sugeria que o aprendiz de uma língua desenvolvesse um conjunto de competências que levassem em conta não apenas o aspecto linguístico da língua, mas também o sociolinguístico e o pragmático.⁵¹

Embora o desenvolvimento de diferentes competências já ocupasse um lugar de destaque no ensino de línguas quando os estudiosos passaram a “perceber o aprendiz como pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207 apud BURGEILE, 2013, p. 121), foi o contexto da globalização e da diversidade linguística e cultural que fez com que o conceito de CI alcançasse destaque. Segundo Ogay (2000), diferentes correntes surgiram para explicar a CI partindo da definição de que seu objeto de estudo principal era o contato entre as culturas (DASEN; RETSCHITZKI, 1989 apud OGAY, 2000, p. 69). Uma primeira corrente, preocupada mais com a diversidade cultural do que com a interação intercultural, procurou estabelecer a influência das dimensões de variabilidade cultural sobre o comportamento de comunicação (GUDYKUNST; TING-TOOMEY; NISHIDA, 1996). Nessa linha, destacam-se os trabalhos de Triandis (1995) e Hofstede (1980) sobre a dimensão individual/coletivo e as pesquisas sobre as dimensões de tempo, espaço e contexto de comunicação de Hall (1978, 1979, 1984). A crítica feita a essa corrente é que os conceitos só são válidos em contextos culturais individuais (KIM, 1988 apud OGAY, 2000, p. 69), desprivilegiando, dessa maneira, a interação entre as culturas.

⁵⁰ Tradução nossa do original em francês: *Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétence linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision antropológica qui étaye les approches didactiques interculturelles (...).* In: CUQ, J-P (dir.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

⁵¹ De acordo com o QECR (2001), existem competências gerais a que o utilizador ou o aprendiz recorre para realizar todo tipo de atividade, e competências específicas (linguística, sociolinguística e pragmática), visando atingir uma real competência comunicativa (QECR, 2001, p. 29).

Para se chegar a essa interação, uma segunda corrente focalizou os estudos no contato entre os indivíduos de origens culturais diferentes. Aqui, a questão principal é a adaptação intercultural para aqueles que permanecem por um tempo limitado em um contexto cultural estrangeiro (tais como diplomatas, homens de negócio, estudantes etc). Assim, o cerne das pesquisas são os métodos de formação para uma adaptação que pudesse auxiliar indivíduos a ultrapassar o choque cultural (ADY, 1995; FURNHAM; BOCHNER, 1986; GROVE; TORBIÖRN, 1985; HARRISON; CHADWICK; SCALLES, 1996; SEARLE; WARD, 1990). A crítica a essa corrente está relacionada ao fato dos estudos não levarem em conta períodos mais longos de adaptação, tais como em um contexto de imigração (BERRY; SAM, 1997; KIM, 1995 APUD OGAY, 2000, p. 70.).

A busca constante por uma definição dos traços de personalidade, das atitudes e das habilidades dos indivíduos que pudesse melhorar a eficácia da CI levou uma terceira corrente na direção do desenvolvimento de uma Competência de Comunicação Intercultural (CCI) (BYRAM, 1997; CHEN; STAROSTA, 1996; IMAHORI; LANIGAN, 1989; KEALEY, 1989; KOESTER; OLEBE, 1988; MARTIN, 1989; RUBEN; KEALEY, 1979; SPITZBERG, 1994), como se pode observar na definição proposta por Chen; Starosta (1996):

A Competência de Comunicação Intercultural é a habilidade de atingir os objetivos comunicativos durante o uso efetivo da comunicação, de forma que o indivíduo aprenda a distinguir os comportamentos e a negociar entre as diferentes identidades presentes em um meio culturalmente diverso. (CHEN; STAROSTA, 1996 apud PORTALA; CHEN, 2010, p. 21)

Em vez de centrar as pesquisas nas consequências psicológicas que podem existir no confronto entre indivíduos de contextos culturais distintos, os autores dessa corrente de estudos preferem analisar a CI e as competências necessárias para que ela ocorra de forma eficaz. As críticas a essa corrente se relacionam ao fato de não se levar em consideração o contexto e os parceiros da interação ao longo da comunicação, enfatizando apenas de um dos atores da comunicação (OGAY, 2000, p. 70).

A preocupação com o desenvolvimento de uma CI nessa terceira corrente inclui a integração das dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais do aprendizado de

uma língua (BYRAM, 2009; BYRAM et al., 2009; CAVALLI et al., 2009). De acordo com Portala; Chen (2010), essas dimensões compreendem a *consciência intercultural* (processo cognitivo onde o indivíduo toma consciência de sua própria cultura e da cultura do outro); a *sensibilidade intercultural* (aspecto afetivo que representa tanto a habilidade do indivíduo de distinguir entre os comportamentos, as percepções e os sentimentos de culturas diferentes, como a capacidade de apreciá-los e respeitá-los); e a *eficácia intercultural* (aspecto comportamental da CI que implica em atingir os objetivos de comunicação em uma interação intercultural).

Muitos autores demonstraram essa preocupação (BENNETT; BENNETT, 2004; BENNETT, 2009; BYRAM, 1997; 2008A; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; CANDELIER, 2009; DERVIN, 2010; KRAMSCH, 1998; OGAY, 2000 entre outros), ao ver na CI um prolongamento da CC, uma vez que ela “implica o uso de códigos linguísticos significativamente diferentes e o contato entre povos que possuem sistemas de valores e de concepções de mundo diferentes” (BENEKE, 2000 apud LÈZÈC et al., 2007, p. 9); ela é, portanto, o elo de interação entre pessoas de outros países e culturas (BYRAM, 1997, p. 71).

Byram (1997), um dos nomes mais representativos dessa corrente, defende que para haver uma comunicação intercultural efetiva é necessário desenvolver atitudes que relativizem os próprios valores, crenças e comportamentos de sua cultura, inicialmente considerados como os únicos “corretos”, “justos” ou “aceitáveis”. Para Byram et al. (2009), trata-se de aprender a tirar o foco de si mesmo e de sua cultura e procurar compreender o ponto de vista do outro. Assim, atitudes de empatia, respeito, tolerância, compromisso e responsabilidade devem fazer parte do processo de desenvolvimento de uma CI (BYRAM et al., 2009, p. 24-26).

Para atingir os objetivos de comunicação e desenvolver a CI, uma quarta corrente de trabalhos levou muitos pesquisadores a desenvolver suas perspectivas e conceitos através da apresentação de diferentes modelos com o objetivo de abarcar a complexidade da dinâmica intercultural. Spitzberg; Changnon (2009⁵²), citando Turner

⁵² Spitzberg; Changnon (2009) utilizam o termo Competência Intercultural em vez de Competência de Comunicação Intercultural (CCI), tal como ela é utilizada por Byram (1997) e Kramsch (1998), entre outros. Nós adotaremos aqui a nomenclatura CI, pois nosso foco de pesquisa são as relações advindas do processo de interação intercultural, que abrangem sensibilização, aquisição de novos conhecimentos, mudança de atitudes e de comportamentos.

(1985, 1990), classificam esses modelos em cinco tipos: a) de *composição* (esquemas ou tipologias que identificam alguns aspectos da competência sem especificar a relação entre eles em um contexto cultural diverso); b) de *coorientação* (conceitos específicos relacionados à CI); c) de *desenvolvimento* (etapas de progressão da CI); d) de *adaptação* (ênfase nas interações e nos processos de ajuste mútuo das interações no processo de comunicação entre diferentes culturas; finalmente, e) de *processo-causa* (relações mútuas entre os componentes da CI). Os autores reiteram que os modelos não excluem uns aos outros; ao contrário, tem um caráter funcional, na medida em que procuram explicar o funcionamento da CI em um contexto amplo de comunicação (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 10).

De todas as correntes, defendemos aquela que procura integrar as dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais do aprendizado da língua estrangeira e que tem em Byram seu maior representante. As identidades e os respectivos valores culturais são confrontados durante interação intercultural, os pensamentos, os posicionamentos e os comportamentos são questionados, porque há um estranhamento natural. Afinal, o outro é diferente e essas diferenças são ressaltadas nos primeiros momentos do encontro intercultural.

A proposta de Byram analisa essas diferenças como facilitadores - e não impedimentos - da relação que passa a existir a partir de então. Ao avaliar o que é distinto entre as culturas, ele propõe um trabalho de desenvolvimento de atitudes de abertura, de descoberta, de desejo de ir na direção do outro que funcionam como ponte entre as culturas. É fato que esse contato traz em si uma série de elementos perturbadores devido à comparação e à interpretação que o eu faz do outro pautado em suas convicções culturais profundamente nele ancoradas. Entretanto, o que é mais pertinente em Byram é a visão crítica que o indivíduo passa a ter quando desenvolve as atitudes anteriormente descritas, uma vez que é por meio delas que se produz a conscientização intercultural.

Embora já se falasse de CI na década de 70 e 80⁵³, é a partir da década de 90 que surgem os modelos conceituais na área científico - acadêmica, tanto do lado norte-

⁵³ Segundo Spitzberg; Changnon (2009), termos como competência intercultural, eficácia intercultural e adaptação intercultural já eram utilizados nas décadas de 70 (Hammer; Gudykunst; Wiseman, 1978; Hammer et al., 1978; Ruben, 1976; Ruben; Kealey, 1979) e 80 (Abe; Wiseman, 1983; Gudykunst; Hammer, 1984; Hammer, 1987; Koester; Olebe, 1988; Martin; Hammer, 1989; Wiseman; Abe, 1986). In:

americano quanto do europeu (BYRAM, 1997, 2003; BYRAM; KIM ET AL., 2003; HAJEK; GILES, 2003; MARTIN; HAMMER; BRADFORD, 1994; MILHOUSE, 1993; NICHOLS; STEVENS, 2001; PRECHTL; LUND, 2007). A maioria desses estudos centra-se no conhecimento e nas habilidades dos indivíduos em contextos de interação intercultural.

Como há uma gama variada de modelos⁵⁴, optamos por seguir a apresentação de Bastos (2014, 2015), porque ela propõe uma síntese daqueles surgidos a partir da década de 90 com maior embasamento científico e com uma perspectiva ocidental (norte-americana e europeia), todos eles com grande potencial de aplicação na formação de professores de línguas (BASTOS, 2015, p. 54).

Como esse também é nosso foco de pesquisa, a apresentação da autora, que consideramos bastante funcional e didática, nos permitirá ao final retomar os conceitos relacionados ao intercultural e refletir sobre o desenvolvimento da CI e suas implicações na formação de professores.

1.7.4.1. A tradição norte-americana

Segundo Demorgon (2003), houve todo um contexto imediato ao pós-guerra que propiciou o desenvolvimento das ciências da comunicação nos EUA. O Foreign Service Institute, com sede em Pittsburgh, responsável por formar diplomatas americanos no pós-guerra, propôs uma formação centrada nos fenômenos interculturais, através da criação dos “ateliers de comunicação intercultural”, a fim de permitir uma maior adaptação dos estudantes estrangeiros nas universidades. Soma-se a isso o fato de que a concorrência econômica mundial levou os EUA a situações interculturais de empreendedorismo, de administração, de produção e de comércio internacional, todas elas favoráveis ao desenvolvimento de estudos na área da comunicação intercultural.

Após a globalização, os EUA passaram cada vez mais a se preocupar com a necessidade da comunicação intercultural. Seja em função de questões econômicas ou

SPITZBERG, B.H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. D. K. Deardorff (ed.). **The sage handbook of intercultural communication**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, p. 8-9. Disponível em https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/30482_1.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2015.

⁵⁴ Sobre a descrição de um maior número de modelos de CI com suas respectivas figuras ilustrativas, ver também Spitzberg; Changnon (2009).

das constantes migrações profissionais, ou ainda, graças à mobilidade de estudantes que escolhem o país para estudar, o fato é que o tema da comunicação diante da diversidade cultural passou a ser cada vez mais abordado nas pesquisas acadêmicas na área das ciências da comunicação. Para Leeds-Hurwitz (1990), isso se deve ao fato de que essas ciências, enquanto campo disciplinar bastante recente, aceitaram mais abertamente receber as pesquisas acadêmicas sobre a CI, o que não ocorreu do lado europeu, onde as ciências da comunicação, fortemente ancoradas na Sociologia, foram pouco receptivas à dimensão psicológica e antropológica da CI.

No âmbito acadêmico, no final da década de 50, Hall enfatizou o poder de comunicação da cultura e salientou a importância do conhecimento de outros povos e da comunicação entre pessoas de diferentes culturas em sua obra *The silent language* (1959). Mais tarde, na década de 80, a definição de CI proposta por Collier e Thomas (1988) colocou em evidência a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes, propiciando uma maior consciência da necessidade do aprendizado de outras línguas para a comunicação entre as culturas (JANDT, 1998; OGAY, 2000 apud BASTOS, 2014, p. 13).

Inicialmente, preconizou-se um modelo multicultural através do reconhecimento da presença de diferentes culturas e da necessidade de valorização das dinâmicas entre elas. Posteriormente, e influenciados pelas pesquisas desenvolvidas pelos europeus, os trabalhos passaram a descrever os componentes e subcomponentes da CI, visando compreender mais profundamente a interação entre indivíduos nos contextos interculturais (JANDT, 1998; OGAY, 2000).

Atualmente, o foco da pesquisa norte-americana é a comunicação intercultural, fruto do desenvolvimento de uma investigação com base as ciências da comunicação. A abordagem é utilitarista, centrada na formação de *global managers* e na interação entre os indivíduos (GAUTHEY; RATIU, 1989; SCHNEIDER; BARSOUX, 1997).

1.7.4.1.1. O modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Milton Bennett (1988)⁵⁵

⁵⁵ BENNETT, M.J. Becoming interculturally competent. In: WURZEL, J. (ed.). **Toward multiculturalism: a reader in multicultural education**. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2nd ed, 2004, p. 62-77.

O modelo de Milton Bennett (1998) é o mais citado pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo da CI. Isso deve ao fato de que esse modelo descreve as perspectivas e os comportamentos dos indivíduos diante das diferenças culturais, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo para essas diferenças. Assim, acredita o autor, o indivíduo evolui através de diferentes estágios de sensibilização, até atingir uma maior consciência cultural que o leva a adquirir uma competência intercultural; daí ser considerado um modelo de desenvolvimento na visão de Spitzberg; Changnon (2009, p. 21), pois trata da natureza e da evolução das relações e das interações nos contextos de comunicação ao longo de vários estágios.

O modelo é composto de seis fases. As três primeiras são consideradas estágios etnocêntricos, onde prevalece a visão de mundo da própria cultura, que está no centro de toda e qualquer realidade; as três últimas são estágios etnorelativistas, onde as culturas e os comportamentos dos indivíduos só podem ser compreendidos quando inseridos no contexto de outras culturas. São elas:

- a) *Negação*: a própria cultura é experimentada como único valor real e verdadeiro. Há uma negação da diferença cultural. Os indivíduos fazem uso frequente de palavras tais como “o outro”, “o estrangeiro”, “o imigrante”. Em casos extremos, essa fase gera agressividade e interesse em eliminar as diferenças culturais;
- b) *Defesa*: a própria cultura, ou a cultura adotada, é experimentada como a única forma viável de se viver. Nessa fase, prevalece a defesa pela diferença cultural, o que gera visões estereotipadas e preconceitos;
- c) *Minimização*: os elementos da própria visão de mundo cultural são experimentados como universais. Os indivíduos têm tendência a corrigir o comportamento do outro, a subestimar sua raça e supervalorizar sua etnia. Embora possam se mostrar tolerantes, não são capazes de apreciar a cultura do outro. É o momento de introduzir a comunicação intercultural;
- d) *Aceitação*: a própria cultura é vivida no contexto de outras culturas. Nessa fase, os indivíduos identificam as diferenças culturais e são capazes de experimentar o outro como diferente de si mesmo, mas igualmente humano. Adotam uma

posição reflexiva e uma atitude mais positiva perante o outro. Não significa concordância. A principal questão é a aceitação da relatividade dos valores culturais de forma ética;

- e) *Adaptação*: a visão de mundo dos indivíduos se expande para incluir construções relevantes de outras visões de mundo. Ocorre uma adaptação à diferença cultural, o que produz percepção e comportamento adequado a essa cultura. Isso não significa que houve assimilação: a principal questão é como perceber e se comportar de maneira culturalmente diferente sem deixar de ser si mesmo;
- f) *Integração*: a própria experiência é expandida para incluir as diferenças culturais e os comportamentos à sua própria cultura. Há um vai e vem de sentimentos, julgamentos e autocríticas em relação às diferenças culturais.

O modelo de Bennett (1988) é um dos mais citados quando se trata da CI. De fato, a proposta desse modelo foi determinante para muitas pesquisas futuras, pois ele analisa como os indivíduos utilizam a sua língua em situações de comunicação intercultural, como eles expressam seus pensamentos, crenças e valores, como a realidade de cada um é definida e julgada pelo outro no contexto das diferenças culturais. Através dele, o autor enfatiza que compreender a cultura de cada um pode ajudar no desenvolvimento de competências que auxiliam a adaptação cultural e a comunicação intercultural (BENNETT, 1998).

1.7.4.1.2. O modelo da Competência Intercultural (CI) de Jandt (1998)

O autor apresenta um modelo constituído por quatro competências gerais (força de personalidade, habilidades comunicativas, adaptação psicológica e consciência cultural) e oito aptidões. As primeiras incluem a consciência de sua própria cultura, o desejo de interagir, as capacidades de comunicação verbal e não verbal, a adaptação às novas situações e a consciência em relação ao modo de ser e de agir do outro e suas diferenças culturais. Quanto às aptidões, são elas: o autoconhecimento, o respeito por si mesmo, a interação, a empatia, a adaptação, a certeza, a iniciativa e a aceitação (BASTOS, 2014, p. 18).

Para Jandt (1998), é necessário haver alguém que se comunica eficazmente no contexto de interação, a quem ele nomeou de comunicador intercultural⁵⁶. Em seu modelo, língua e cultura devem funcionar como espelho onde uma reflete a outra. De acordo com ele, isso significa que é importante levar em conta as limitações da língua (não se deve traduzir tudo) e as seis barreiras culturais que podem impedir a comunicação intercultural, a saber, a ansiedade, a valorização das semelhanças em detrimento das diferenças, o etnocentrismo, os estereótipos e preconceitos, a falta de compreensão não verbal e os problemas linguísticos (JANDT, 1998, 2004 apud BASTOS, 2014, p. 19).

Esse modelo é visto como um modelo simplista, pois ele descreve apenas as características do comunicador intercultural sem, contudo, apresentar uma ligação entre elas, ficando sua análise centrada no perfil desse comunicador (BASTOS, 2014, p. 20).

1.7.4.1.3. O modelo dos componentes da Competência Intercultural (CI) de Hamilton, Richards e Shuford (1998)

De acordo com este modelo, a competência intercultural integra três componentes: as atitudes (dimensão afetiva), o conhecimento (dimensão cognitiva) e as aptidões (dimensão praxeológica), que se desdobram em várias competências. O primeiro componente pressupõe o reconhecimento e a valorização da própria cultura, bem como o respeito e a valorização da cultura do outro através de trocas interculturais; o segundo engloba o reconhecimento e a conscientização das diferenças culturais no processo de interação; o último componente diz respeito à capacidade de analisar uma situação cultural sob diversas perspectivas, de distinguir discriminações e de se comunicar com outras culturas (SPITZBERG; CHANGNON, 2009 apud BASTOS, 2014, p. 20-21).

Hamilton, Richards e Shuford (1998) baseiam seu modelo em uma interação cultural, diferentemente de Jandt (1998), que propõe a existência de um comunicador intercultural e, portanto, trocas comunicativas interculturais. No entanto, apesar dessa

⁵⁶ Byram (2008a, p. 75) também utiliza o mesmo termo quando faz referência aos sujeitos interculturais. Para ele, o comunicador intercultural é “aquele que tem consciência das diferenças e das igualdades culturais, alguém que é capaz de agir como mediador entre duas ou mais culturas, duas ou mais crenças, valores e comportamentos”. In: BASTOS, M. **O professor intercultural**. Paris: L’Harmattan, 2015, p. 48.

diferença, ambos os modelos são simplificados, descritivos e não aprofundam os estudos na interação intercultural propriamente dita. Por esse motivo, por se tratar de uma identificação dos componentes da CI, Spitzberg; Changnon (2009) os classificam como sendo do tipo de composição, dado que ambos os modelos não apresentam uma teorização das relações entre os componentes da CCI.

1.7.4.1.4. O modelo da Competência Intercultural (CI) de Ting-Toomey e Kurogi (1998)

De acordo com Spitzberg; Changnon (2009, p. 12), o modelo de Ting-Toomey e Kurogi (1998) surgiu no contexto da gestão do trabalho presencial e por esse motivo enfatiza os fatores motivacionais, cognitivos e comportamentais dos indivíduos em situação de comunicação.

Quatro dimensões são associadas à CI nesse modelo: cognitiva, analítica, interacional e presencial, todas elas inter-relacionadas e dependentes umas das outras. A primeira relaciona fatores que são específicos e que diferem em cada contexto cultural, tais como individualismo/coletivismo, distância, negociação de identidade, estilos de gestão de trabalho. A segunda dimensão está relacionada à capacidade do indivíduo de adotar diferentes perspectivas, de colocar em prática a empatia, a criatividade e a abertura em relação ao outro. A terceira integra os comportamentos necessários para uma interação intercultural satisfatória (escuta ativa, observação cuidadosa, gestão do trabalho presencial, construção de relações de confiança, diálogo colaborativo). Essas três dimensões resultam na quarta dimensão, potencializando as competências de gestão de trabalho presencial (adaptabilidade, adequação, eficácia, satisfação perante os resultados) (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 12).

Este modelo é também considerado pelos autores do tipo composicional, restrito à descrição de características de um comunicador intercultural e as relações entre elas. Não há ênfase na dimensão afetiva ou motivacional; o que se observa é uma valorização das dimensões cognitiva, praxeológica (incluindo-se nesta a dimensão analítica e a interacional) e da dimensão de trabalho presencial em contexto intercultural (Id. Ibid.).

Apesar de se referir aos comportamentos dos indivíduos em interação intercultural, esse modelo não leva em consideração como os indivíduos gerenciam a língua ao longo de um diálogo intercultural (BASTOS, 2014, p.22).

1.7.4.1.5. O modelo da Competência Intercultural (CI) para uma relação de qualidade de Griffith e Harvey (2000)

Modelo desenvolvido através de um estudo realizado pelos autores em uma organização internacional com o objetivo de demonstrar “quais facetas da comunicação cultural podem auxiliar no desenvolvimento de uma força de trabalho em um complexo meio onde imperam as relações culturais” (GRIFFITH; HARVEY, 2001, p. 89). Como o foco principal é a dinâmica de interação que ocorre na comunicação cultural, os autores propõem a observação de quatro componentes: a compreensão cultural, a competência de comunicação, a interação comunicativa e a interação cultural.

O primeiro componente integra as habilidades e os conhecimentos culturais do indivíduo e é fundamental para a qualidade da interação intercultural, visto que o objetivo é a promoção da interação comunicativa cultural. O segundo é responsável por potencializar a interação nas relações culturais através da negociação de sentidos; trata-se, portanto, da gestão da comunicação. O terceiro componente enfatiza as estratégias utilizadas pelos indivíduos, enquanto o quarto e último evidencia os ajustes decorrentes da interação cultural (Id. Ibid., p. 95-97).

A crítica feita a esse modelo está relacionada à negligência por parte dos autores da dimensão linguística da comunicação, uma vez que os estudos foram realizados em contexto de uma organização internacional onde existiria uma língua comum entre os funcionários (o inglês), daí a não necessidade de se enfatizar essa dimensão. Além disso, o ponto de vista dos autores é estritamente cultural; quando se abordam a comunicação, não existe nenhuma referência direta à negociação das línguas em interação (BASTOS, 2014, p. 24).

Trata-se de um modelo processual-causal, de acordo com a nomenclatura proposta por Spitzberg; Changnon (2009), uma vez que ele procura representar a CI como um sistema teórico linear através de várias técnicas e testes empíricos. No entanto, esse modelo tende a conceber as causas do processo de desenvolvimento da CI

como sendo sucessivamente influenciáveis e influenciadas direta e indiretamente pela qualidade da comunicação nas relações entre as culturas. Isso significa que é o indivíduo quem gerencia com maior ou menor competência as mudanças do processo, influenciado por fatores tais como capacidade de gerenciar o choque cultural, os novos relacionamentos, o novo meio de convívio entre as culturas, a sua própria identidade em contato com diferentes identidades culturais (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 29).

A crítica, uma vez mais, está centrada no fato de que tal gerenciamento por parte do indivíduo nem sempre é viável. Embora os autores tenham partido do princípio de que existia uma língua comum e que, portanto, não haveria problemas de comunicação, concordamos que este modelo não atenta para as possíveis dificuldades advindas do uso da língua, nem para os aspectos identitários e culturais de cada um dos indivíduos envolvidos na interação intercultural.

1.7.4.1.6. O modelo da Maturidade Intercultural de King e Baxter Magolda (2005)

Esse é um modelo considerado do tipo de desenvolvimento por Deadorff; Changnon (2009, p. 21), pois implica um trajeto a ser percorrido pelo indivíduo que deixa de ter uma visão etnocêntrica da cultura e caminha para uma visão etnorelativista, tal como propôs Bennett (1998) em seu modelo DMIS. Ele parte do pressuposto de que o indivíduo evolui em direção a níveis mais elevados da CI através de estudos, observações e interação com as representações da cultura do outro.

Os progressos incluem etapas de defesa, negação, hostilidade, ambivalência e experiências do choque cultural, que através de esforços de adaptação e ajustes das diferenças levam os indivíduos a responder positivamente à cultura do outro (Deadorff; Changnon (2009, p. 24). Embora esse modelo seja importante porque demonstra a evolução da comunicação e dos indivíduos durante os processos de interação intercultural, ele é considerado pelos autores muito descritivo nos estágios de mudança.

1.7.4.1.7. O modelo do processo da Competência Intercultural (CI) de Deadorff (2006)

Considerado um modelo de composição na nomenclatura de Deadorff; Changnon (2009), ele é uma proposta que busca identificar os componentes da CI

através das dinâmicas de relação entre eles, de forma que os níveis inferiores suportam e propulsionam o desenvolvimento dos níveis superiores, como em uma pirâmide. Foi concebido a partir das representações sobre a CI de vinte e três especialistas na área e resultou, posteriormente, no Modelo Processual da Competência Intercultural (Id. Ibid., p. 12).

Segundo Deadorff (2006), a base da pirâmide deve estar alicerçada no componente afetivo e motivacional, que implica atitudes de respeito, abertura, curiosidade e interesse pela descoberta do outro. No segundo nível, impulsionadas pela motivação, aparecem os componentes cognitivo (consciência de si mesmo, compreensão e conhecimentos culturais aprofundados dos diferentes contextos, do impacto entre as culturas, das formas de ver o mundo, conhecimentos culturais específicos e consciência sociolinguística) e praxeológico (habilidades e comportamentos).

É a interação entre esses componentes - afetivo, cognitivo e praxeológico - que leva o indivíduo a sair de uma visão etnocêntrica e adquirir comportamentos etnorelativistas, isto é, uma maior capacidade de adaptação, de empatia, de flexibilidade e, como consequência, de gerenciamento de sua comunicação (DEADORFF; CHANGNON, 2009, p. 12-13).

A mudança de visão de mundo é o que consideramos mais importante nesse modelo, porque é ela que vai proporcionar ao indivíduo a abertura necessária à revisão de seus próprios valores e conceitos acerca das diferenças culturais. Trata-se para nós de um modelo bastante complexo, pois além da identificação e classificação dos componentes da CI, o autor descreve as dinâmicas entre eles. Por esse motivo há um destaque da dimensão linguística e cultural, uma ênfase na capacidade de escuta ativa e de interpretação, nos estilos de comunicação e nas capacidades relacionadas à competência linguística, sociolinguística, discursiva, pragmática e sociocultural.

A crítica a esse modelo fica restrita às dimensões cognitiva e praxeológica porque ele não faz referência ao repertório plurilíngue do sujeito nem à gestão desse repertório, respectivamente, considerado fundamental para o desenvolvimento da CCI (BASTOS, 2014, p. 25-26). Nesse aspecto ele deixa a desejar porque o saber negociar é um aprendizado de comprometimento com o processo de troca, de desejo de

compreender as diferenças comportamentais e descobrir como, por meio dessa relação, é possível criar maneiras de construir conhecimentos comuns.

1.7.4.1.8. O modelo de competências globais de Hunter, White e Godbey (2006)⁵⁷

De acordo com esse modelo, a base do perfil do comunicador intercultural é o autoconhecimento: ao compreender a si próprio, o indivíduo é capaz de desenvolver competências ditas fundamentais para a interação intercultural, isto é, o reconhecimento das diferenças culturais, demonstração de abertura a novas experiências em um contexto de alteridade, atitudes de respeito e não julgamento (BASTOS, 2014, p. 26).

Segundo Spitzberg; Changnon (2009, p. 14-15), o comunicador se torna mais competente e capaz de adquirir uma série de capacidades quando desenvolve essas competências prioritárias, isto é, a identificação e compreensão das diferenças culturais, a participação em ambientes multiculturais, a elaboração do processo de construção de sentido em situações de diálogo intercultural e, finalmente, a autoavaliação de sua performance intercultural.

Considerado um modelo de composição pelos autores ele descreve os componentes da CI sem, contudo, precisar os critérios de descrição, os níveis de proficiência ou as combinações específicas que determinam a CI. Conforme lembra Bastos (2014, p. 27), aqui aparecem os componentes afetivos (abertura e respeito pelo outro), cognitivos (autoconhecimento, conhecimento de outras culturas, conhecimento do contexto político-econômico mundial) e praxeológicos (autoanálise, participação, colaboração na interação intercultural, identificação das diferenças culturais).

O que mais chama a atenção nesse modelo é a questão do autoconhecimento, considerada condição *sine qua non* para a experiência da alteridade: se não conhecemos a nós mesmos, não se pode conhecer o outro. Consideramos que a ênfase dada à autoanálise é o que estimula o indivíduo a sair de padrões de pensamento arraigados e

⁵⁷ Modelo resultante de um estudo realizado com 17 participantes (professores, diplomatas, gestores de recursos humanos, formadores e membros do governo norte-americano) através do método Delphi, que consiste em explorar um determinado tópico com um determinado grupo de sujeitos, levando-os a partilhar e negociar suas concepções em relação ao tópico de análise até que cheguem a um consenso que, na perspectiva dos autores, esteja mais próximo da realidade. In: BASTOS, M. **A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Aveiro: UA Editora, Cadernos do LALE. Série reflexões 6, 2014, p. 26.

descobrir horizontes em si mesmo e no outro, é o que permite um maior equilíbrio entre aquilo que se é e as percepções que se tem do outro. Trata-se, portanto, de um modelo que leva a uma maior interação porque conscientiza o indivíduo sobre sua cultura antes de buscar compreender a cultura do outro.

1.7.4.1.9. O modelo da Competência de Comunicação Intercultural (CCI) de Arasaratnam (2008)⁵⁸

Considerado por Spitzberg; Changnon (2009) um modelo processual-causal, Arasaratnam (2008) propõe que deve haver uma empatia direta entre as diferentes culturas, o que não só facilita como produz efeitos indiretos relacionados ao desenvolvimento da CI. Isso porque a empatia, segundo o autor, gera motivação e age no envolvimento interacional, provocando atitudes globais, que por sua vez também são influenciadas pela experiência interacional e intercultural (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 29).

Empatia e motivação estão, pois, no centro desse modelo, e são consideradas independentes uma da outra, o que, em um primeiro momento, não permitiu o estabelecimento de uma relação direta entre o envolvimento e o desenvolvimento da CI; posteriormente, em um segundo teste realizado com o modelo, foi estabelecida essa articulação (BASTOS, 2014, p. 28).

O modelo leva em conta as seguintes variáveis: a empatia cultural, o envolvimento na interação (capacidade de escuta, envolvimento cognitivo e praxeológico), a atitude global (que visa ser etnorelativista), a experiência e a motivação (desejo de participar de encontros interculturais) (Id. Ibid.).

Na avaliação de Bastos, a dimensão afetiva e praxeológica estão presentes nas variáveis propostas: a primeira observada através da empatia e da motivação; a segunda através das experiências, do envolvimento interacional e também da empatia. A dimensão cognitiva, de acordo com a autora, não é valorizada, já que não aparece claramente em nenhuma das variáveis, estando, contudo, implícita na experiência e no

⁵⁸ Estudo empírico realizado com estrangeiros que foram estudar nos EUA. Testado várias vezes, resultou em diversas publicações e diferentes versões das interações entre as variáveis (Arasaratsam; Doerfel, 2005; Arasaratsam, 2006; Spitzberg; Changnon, 2009). A versão citada em nossa tese é a que se encontra em BASTOS, M. Op. cit., p. 28.

envolvimento interacional, observados através das vivências interculturais, que levam o indivíduo a aumentar seu repertório pluricultural. Também a dimensão linguística, na observação de Bastos, é mais uma vez negligenciada (Id. Ibid., p. 29), embora o autor fale em envolvimento interacional, o que, a nosso ver, pressupõe indivíduos que se comunicam em interação intercultural.

1.7.4.2. A tradição europeia

De acordo com Bastos (2014, p. 15), as pesquisas na área da CI tiveram início na década de 60, em decorrência do grande fluxo migratório em direção à Europa e da necessidade de integração dos imigrantes na língua e na cultura europeias. Essa preocupação foi e é uma constante nos trabalhos sobre as relações interculturais em nível sociocultural, econômico e histórico.

A partir da criação da CE, um discurso de respeito à alteridade e à diversidade linguística e cultural vem sendo preconizado. Uma série de documentos foi publicada, dos quais destacamos o Tratado de Maastricht (1992), a Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante (1997); o Portfolio Europeu das Línguas (2001); a Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre a Educação Intercultural no novo contexto europeu (2003); o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (2008), entre outros. No QECR (2001, p. 22) explicitam-se os objetivos políticos dessa ação:

- Preparar todos os europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- Promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- Manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;

- Responder às necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade de os europeus comunicarem entre si, para lá das fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
- Evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interativa.

Todos estes objetivos têm, de fato, norteado os discursos europeus desde então, que se mostram centrados em uma política linguística e ética de promoção da diversidade e do diálogo cultural onde os indivíduos, as línguas, as culturas e as sociedades são considerados plurais:

É a diversidade que faz da União Europeia aquilo que ela é: não um cadinho no qual as diferenças se esbatem, mas uma casa comum, na qual a diversidade é celebrada e onde as nossas muitas línguas maternas constituem uma fonte de riqueza e uma via aberta para uma maior solidariedade e compreensão mútua. (NOVO QUADRO ESTRATÉGICO, 2005, p. 3)

Os desafios dessa política se refletem diretamente no âmbito educacional, que se orienta para a elaboração de currículos, programas e práticas pedagógicas interculturais que desenvolvam o respeito à alteridade e à diversidade linguística e cultural (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, 2001; ABDALLAH-PRETCEILLE; PORCHER, 2001; CANDELIER, 2003; GREMION; NOEL; OGAY, 2013; OGAY, 2010; ORBAN, 2009). Toda esta reestruturação preconiza uma tentativa de afirmação de uma cidadania europeia: “(...) É imperativo que a Europa encontre meios de construir uma educação cívica repensada em função da nova configuração geopolítica” (COSTE, 1997, p. 136). Diante desse contexto, as pesquisas no âmbito da CI têm buscado a coesão e a construção da identidade europeia, ao enfatizar a necessidade do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural e a adoção de uma abordagem plurilíngue e intercultural (BEACCO, 2005; BYRAM, 2008a; MAALOUF et al., 2008).

Na tradição francesa, as abordagens interculturais estão ligadas às ciências da educação e às disciplinas das ciências sociais (psicologia, sociolinguística, psicolinguística ou antropologia), o que, para Ogay (2000), é um campo mais fértil de pesquisa, na medida em que a educação em si mesma é um lugar de contato e comunicação por excelência⁵⁹. De acordo com a autora, a investigação francesa se preocupa com a reflexão sobre a qualidade das interações interculturais, sobre a coexistência em um mesmo espaço social de comunidades culturalmente diversas. As pesquisas tentam responder, por exemplo, questões ligadas ao processo migratório de populações em direção à Europa, tais como a integração desses migrantes em uma sociedade cada vez mais intercultural e a luta por uma educação intercultural.

Os modelos de CI de tradição europeia concentram-se, pois, na psicologia dos contatos entre as diferentes culturas. A prioridade dos estudos é a relação entre os indivíduos em interação intercultural, vistos como sujeitos em suas dimensões cognitiva e afetiva, com papel ativo na construção do sentido da comunicação, bem como nas interferências psicológicas que o processo de comunicação intercultural pode exercer na identidade dos sujeitos.

1.7.4.2.1. O modelo da Competência Cultural (CC) e da Competência de Comunicação Intercultural (CCI) de Michael Byram (1997)

Considerado um modelo do tipo de coorientação para Spitzberg; Changnon (2009), uma vez que ele evidencia o processo de interação em busca de uma comunicação cada vez mais clara e eficaz, esse modelo parte do desenvolvimento de competências interculturais e da negociação de identidades no espaço onde se desenvolve a comunicação e onde interagem as diferentes culturas (SPITZBERG; CHANGNON, p. 2009, p. 17).

⁵⁹ Dos trabalhos entre a psicologia dos contatos das diferentes culturas e a educação intercultural nasceram associações que tem contribuído com seus estudos para melhorar a comunicação e as relações interculturais, tais como a *Association pour la Recherche Interculturelle* (ARIC) e a *Association Internationale de Psychologie Scientifique pour l'Etude des Contacts de Cultures* (AIPSECC) (Vinsonneau, 1990; Camilleri; Vinsonneau, 1996). OGAY, T. «Intercultural communication» et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In: DASEN, P.R.; PERREGAUX, C. (eds.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: De Boeck, vol.3, 2000, p. 73.

Byram (1997) diferencia a CI da CCI. Para ele, quando estamos diante da língua materna fala-se de CI; ao contrário, quando se trata de uma língua estrangeira, porque ela exige maior complexidade no ato de comunicação e a ativação de competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas estamos diante de uma CCI (BYRAM, 1997, p. 10 apud BASTOS, 2014, p. 31).

Para o autor, a CCI integra quatro dimensões, todas elas ligadas a saberes que o comunicador intercultural deve desenvolver a fim de se tornar cada vez mais autônomo, de forma que ele passa a ser um mediador da comunicação. São elas: atitudes (“saber ser”), conhecimentos (“saber”), aptidões (“saber compreender” e “saber aprender/saber fazer”) e consciência cultural crítica (“saber envolver-se”) (BYRAM, 1997, p. 31-37).

Cada um desses saberes tem como objetivo ampliar a percepção e a concepção de mundo do sujeito; auxiliar na conscientização dos conhecimentos de sua própria cultura e da cultura do outro; disponibilizar ações mais conscientes, tolerantes e solidárias, o que implica a adoção de comportamentos menos preconceituosos, menos generalizantes, menos estereotipados por parte desse sujeito (Id. Ibid.).

A mobilização de todos estes saberes é acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, uma vez que o processo de descoberta de si e do outro não é isento de reflexão. Para que isso se efetive, o autor insiste que o sujeito deve envolver-se plenamente no processo, de modo que o espaço de interação seja coconstruído. Isso só será possível, conclui Byram (1997), através do desenvolvimento de competências interculturais, que incluem partilhar experiências e representações; questionar práticas e valores culturais herdados; ter vontade de se envolver com o outro através de uma relação baseada na igualdade; ser curioso; ter interesse pela descoberta do novo nas práticas culturais; estar aberto a convenções e a rituais que regulam a comunicação nos níveis linguísticos e paralinguísticos (Id., Ibid., p. 88-102).

De acordo com Dervin (2010), esse modelo é o mais influente no contexto europeu e serve de base para vários documentos publicados pelo Conselho da Europa (Byram, 2009; Byram et al., 2009), o que não é de toda uma surpresa. Nas palavras de Spitzberg; Changnon, 2009, p. 17, “pessoas vindas de diferentes culturas, experiências, raças e línguas [no contexto europeu] têm como primeira necessidade a interação e [resolver] os problemas da comunicação”.

1.7.4.2.2. O modelo integrado das competências plurilíngue e intercultural de Candelier (2000)

Pioneiro na pesquisa de uma abordagem plurilíngue e pluricultural na didática do ensino de línguas (TRONCY, 2014), o modelo de Candelier (2000) surge do estudo realizado pelo autor quando da coordenação de um programa didático realizado em vários países da Europa entre 1998 e 2000, o Evlang - *Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues "Evlang"*-, que avaliou, entre outros aspectos, a motivação e a abertura à diversidade linguística e cultural na aquisição de línguas estrangeiras.

Neste modelo, o autor privilegia três componentes (atitudes, saberes e aptidões) distribuídos em diferentes dimensões, cada uma delas referindo-se a determinadas funções: a) a *dimensão afetiva*, cuja função é desenvolver atitudes de interesse e abertura à diversidade e à alteridade; b) as *dimensões cognitiva e linguística*, que tem a função de legitimar e valorizar as identidades dos indivíduos e desenvolver as competências linguísticas e culturais, respectivamente; e c) a *dimensão praxeológica*, cuja função é desenvolver aptidões de “saber fazer”, tais como a observação e da análise das línguas, que resultam no aprendizado de conhecimentos sociolinguísticos (CANDELIER; BOURGUIGNON, 2014, p. 111).

Como a preocupação do autor gira em torno do reconhecimento da heterogeneidade linguística característica do contexto europeu, é de se esperar que seu modelo privilegiasse a dimensão linguística em detrimento das outras dimensões. De fato, a percepção, a escuta, o conhecimento dos sistemas linguístico, semântico e pragmático são, para o autor, os responsáveis por desencadear o desenvolvimento das aptidões de aprendizado, que ele nomeou que “saber fazer”.

Candelier (2000) não faz nenhuma referência ao conhecimento de outras culturas, o que nos soa estranho, uma vez que o autor defende uma abordagem plurilíngue das línguas e das culturas. Mesmo assim, não desconsideramos a grande importância de seu trabalho, embora a ênfase do modelo proposto esteja na diversidade de repertórios linguísticos individuais.

1.7.4.2.3. O modelo de articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais de Ogay (2000)

Ogay (2000) propõe um modelo de articulação das dimensões interpessoal, interacional e intercultural. Consideram-se aqui os pertencimentos culturais e as representações sociais que o indivíduo tem de si mesmo e do outro. Também se valorizam o tempo e o espaço em que ocorrem os contextos de interação. Nesse sentido, as dimensões afetiva, cognitiva e praxeológica estão presentes: a primeira através do interesse pela cultura do outro e da aceitação da alteridade linguística e cultural; a segunda vista no reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas; e a terceira vivenciada através da empatia, do pluralismo cultural, da capacidade de integrar-se em novas formas de pensamento e comportamento culturais.

Considerado um modelo de desenvolvimento na nomenclatura de Spitzberg; Changnon (2009), pois tal como no modelo de Bennett (1988), Ogay (2000) propõe fases de caráter dinâmico e evolutivo para o desenvolvimento da CI. São elas: o reconhecimento; a aceitação; o aprendizado; a empatia; o pluralismo cultural; a integração; e a dinamização. Ao longo de cada uma dessas fases, em função dos contextos de interação intercultural, Ogay (2000, p. 68) insiste para a importância da conscientização de que, ao se comunicar, cada indivíduo interpreta as mensagens do outro segundo seus próprios códigos de referência linguísticos e culturais.

1.7.4.2.4. O modelo da Competência Intercultural (CI), Projeto INCA (2004)

O Projeto INCA⁶⁰ é um projeto europeu interdisciplinar financiado pela UE no âmbito do Programa Leonardo da Vinci, responsável pelo desenvolvimento de programas de formação para engenheiros que trabalham em empresas multinacionais e que, portanto, precisam desenvolver a competência intercultural. Tendo como principal representante Michael Byram, engajado nas pesquisas sobre formação intercultural, esse modelo pode ser ampliado também para outras áreas.

De acordo com os pressupostos do projeto, para que haja uma interação efetiva entre indivíduos de culturas diferentes, é necessário desenvolver um *background*

⁶⁰ A esse respeito, ver também HURN, B; TOMALIN, B. **Cross-cultural communication. Theory and Practice**. London: Palgrave MacMillan, 2013, p. 136-140.

cultural que vai da mudança de atitudes até a real adaptação a um novo contexto intercultural. A CI integra, pois, três dimensões: a) de *abertura* (atitudes de curiosidade, respeito à cultura do outro, tolerância à ambiguidade, que implicam em uma capacidade de descentralização de si mesmo em direção ao outro; b) de *conhecimento* (empatia e atualização de repertórios em situação de CI, seja através do confronto entre os conhecimentos pré-adquiridos sobre a cultura do outro, seja pela aquisição de novos conhecimentos surgidos quando da interação entre as culturas); e c) de *adaptação* (flexibilidade no comportamento para se adaptar às normas culturais nas diferentes situações de CI) (BASTOS, 2014, p. 38).

Aqui, confere-se um grande papel à dimensão linguística, que está atrelada ao desenvolvimento da CI: na medida em que a interação ocorre entre indivíduos com repertórios linguísticos e culturais distintos, pressupõe-se que o aprendizado da língua se dá nessa interação. Para tanto, de acordo com Bastos (2015, p. 39), o projeto prevê igualmente o desenvolvimento de capacidades específicas da dimensão discursiva da língua, tais como a adaptação ao comportamento discursivo e às convenções de comunicação durante a interação; a negociação das regras discursivas comuns aos indivíduos; e o recurso a regras de metacomunicação para resolver possíveis problemas de comunicação.

Vemos nesse modelo as três dimensões propostas para o desenvolvimento da CI: a dimensão afetiva, relacionada à fase inicial de abertura e de empatia para com a cultura do outro; a dimensão cognitiva, quando da troca de repertórios iniciais e posterior coconstrução de novos repertórios ao longo da interação intercultural; e a dimensão praxeológica, através da flexibilidade e da adaptação aos novos comportamentos linguísticos e culturais adquiridos nessa interação. Depreende-se, pois, que a CI é adquirida através da evolução das referidas dimensões, podendo ser aperfeiçoada, atualizada e reconstruída ao longo das experiências interação intercultural.

1.7.4.2.5. O modelo de competências de apreciação da diversidade de Dervin (2010)

O autor nomeia seu modelo como uma abordagem baseada no exame da coconstrução de identidades e culturas e na própria complexidade da questão identitária. Dervin (2010) propõe o que ele chama de “análise hipermoderna e pós-moderna do

mundo contemporâneo”, concentrada no desenvolvimento de todos os “saber fazer” e “saber analisar” do indivíduo em situação de interação intercultural (DERVIN, 2010, p. 10).

Como a questão da identidade é fortemente evidenciada e analisada em seu modelo, o autor parte de três princípios para colocar em prática sua proposta. Para ele, as identidades são coconstruídas *durante* e *através* da interação. Algumas questões entram em jogo, tais como: como nos apresentamos ao outro? Como enxergamos o outro? Como ele, a seu turno, se apresenta a nós e nos vê? Outro pressuposto fundamental colocado por Dervin (2010) é que o indivíduo em interação intercultural adequa seus comportamentos e faz uso da comunicação através das representações que ele tem do outro. Apesar de saber que o outro é um ser único e complexo, é a representação que ele tem desse outro que entra em jogo CI. Finalmente, o autor entende ser fundamental o reconhecimento da multiplicidade e individualidade humanas, a fim de evitar simplificações redutoras, preconceituosas ou estereotipadas acerca das diferentes culturas (Id. Ibid.).

Seu modelo é composto de três saberes: “saber fazer I”, “saber fazer II” e “saber reagir/agir”. O primeiro deles diz respeito à conscientização da complexidade humana. Para Dervin (2010), o indivíduo deve saber identificar a identidade do outro e adaptar seu discurso ao contexto da CI, confirmando ou rejeitando a representação que ele tem desse outro. O segundo refere-se à necessidade do indivíduo de saber adaptar seu discurso ao discurso do outro. Isso exige uma grande atenção da parte do indivíduo em interação intercultural, a fim de reconhecer os diferentes tipos de discurso (xenófobos, preconceituosos, racistas, etnocêntricos) advindos dessa interação. O autor enfatiza a importância de analisar o efeito que o discurso de um indivíduo pode ter sobre outro: “podemos chocar o outro sem ter conhecimento disso (ele/ela pode não demonstrar seus reais sentimentos em relação à situação/contexto)” (Id., Ibid., p. 13).

Finalmente, o “saber reagir/agir” diz respeito à questão emocional que envolve a complexidade de todo ser humano. Segundo Dervin (2010), “todos temos sentimentos, experiências, bons e maus momentos na vida, problemas pessoais” (Id. Ibid.) que exigem um certo controle das emoções e dos comportamentos quando em situação de CI. O autor quer com isso dizer que, mesmo diante de experiências anteriores não bem sucedidas, é importante aprender a não fazer afirmações que levem a generalizações

acerca das diferentes culturas, embora o façamos muitas vezes inconscientemente, pois isso pode determinar a qualidade da relação que se estabelece na interação intercultural.

Nesse modelo a dimensão afetiva, observada nas atitudes de abertura ao outro e na valorização da diversidade cultural; a dimensão cognitiva, vista nos conhecimentos linguísticos, comunicativos e culturais; e a dimensão praxeológica, verificada através da capacidade de análise, de reflexão, de negociação e de gestão da comunicação, estão presentes (BASTOS, 2014, p. 42).

Também é bastante notória a valorização do discurso nesse modelo, que acaba por enaltecer as dimensões linguística e comunicativa, embora o autor não cite, ao menos diretamente, a importância do repertório individual multilíngue em situação de CI. No entanto, entendemos que é subjacente à proposta o uso desse repertório, quando Dervin (2010) fala do “saber fazer II”. Para nós, é nesse momento que o indivíduo coloca em prática todo esse repertório e toda a sua capacidade de gerenciar a situação de comunicação. Além disso, é nesse estágio que ele procura não apenas negociar, mas refletir sobre seu próprio discurso e o discurso do outro, na medida em que passa a analisar mais atentamente o que é dito (ou não) durante a interação intercultural.

Em nosso ponto de vista, esse modelo se aproxima de uma preocupação bastante atual quanto à valorização das identidades culturais pós-modernas, tal como lemos em Hall (2006):

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo (...). Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38)

Tomando as palavras do autor supracitado, se a questão da identidade é hoje considerada um processo em formação, o modelo de Dervin (2010) vem ao encontro dessa problemática, na medida em que insiste na questão identitária a partir de uma mudança de ponto de vista das representações que o indivíduo tem das diferentes culturas. De uma certa forma, ao tomar conhecimento do outro e de sua identidade cultural, ao reagir aos diferentes discursos nas interações interculturais, esse indivíduo está reformulando sua própria identidade e, ao mesmo tempo, é capaz de agir em direção a uma mudança de comportamento, de pensamento e sentimento.

1.7.5. Uma análise para os modelos

A necessidade de preparar o aprendiz para viver a pluralidade linguística e cultural das sociedades pós-modernas fez com que muitos pesquisadores se voltassem para a importância do desenvolvimento de uma CI no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em busca desse objetivo, inúmeros modelos de CI foram propostos, todos visando, ao menos em teoria, ao diálogo intercultural e à construção de um indivíduo que exerça sua cidadania no contexto da diversidade cultural e da alteridade.

Segundo Barret (2011), a classificação de Spitzberg; Changnon (2009) que utilizamos nessa tese através da apresentação de Bastos (2015) contém apenas uma lista de descrição dos componentes da CI sem, contudo, propor uma aplicação operacional e viável para cada um deles. Mesmo no caso da verificação empírica os modelos deixam a desejar, pois tratam de “situações muito limitadas com um número restrito de participantes tirados de um registro muito estreito de culturas, e por vezes de uma só cultura” (BARRET, 2011, p. 2). Também Ogay (2000, p. 20) atenta para esse fato, ao afirmar que as investigações dos autores norte-americanos seguem uma metodologia que compara diferentes grupos culturais definidos através da nacionalidade, etnia ou raça que levam a resultados generalistas e estereotipados.

Embora a afirmação acima tenha sua validade em termos de análise científica, entendemos que a proposta de Spitzberg; Changnon (2009) não exclui a necessidade de modelo ser classificado de diferentes maneiras nessa proposta só aumenta a importância dessa categorização, uma vez que ela auxilia o professor a melhor visualizar os diferentes modelos e a forma como eles podem se comunicar uns com os outros.

Os modelos norte-americanos interessam-se, sobretudo, pela interação interpessoal e pelo estudo das atitudes, habilidades e comportamentos individuais e sociais, a fim de melhorar a eficácia da comunicação intercultural. Ting-Tomey; Kurogi (1998), por exemplo, procuraram analisar a diversidade cultural nos comportamentos de comunicação; Griffith; Harvey (2000) e Deadorff (2006) também focam seus estudos nas dinâmicas da interação intercultural, procurando descrever as atitudes, as habilidades e os comportamentos culturais que auxiliam os indivíduos a se engajarem nas interações; Jandt (2000) igualmente enfatiza em seu modelo os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos em relação à cultura do outro e à própria cultura para que

atitudes e os comportamentos em relação à cultura do outro e à própria cultura para que o indivíduo se torne um comunicador intercultural independente; e assim por diante.

Os modelos europeus, por sua vez, apresentam os componentes da CI e priorizam a relação estabelecida entre os indivíduos durante o contato intercultural, salientando a importância dos repertórios individuais, das representações que fazem de suas próprias culturas e da cultura do outro no desenvolvimento da relação intercultural. Por exemplo, o modelo de Ogay (2000) enfatiza o encontro interpessoal onde cada indivíduo partilha sua identidade cultural; Dervin (2010) também evidencia a coconstrução de identidades culturais durante a interação intercultural; Byram (1997) ressalta a importância do desenvolvimento da consciência crítica intercultural, que auxilia o indivíduo a avaliar as perspectivas e as práticas de sua cultura e da cultura do outro.

É nessa perspectiva (a europeia) que nos posicionamos, pois o foco principal dos estudos não é apenas os componentes da CI, mas as dinâmicas de interação entre os componentes, enfatizando as variáveis exteriores às competências dos(s) sujeito(s) que influenciam a comunicação intercultural. Ao se preocupar com a psicologia dos contatos entre as culturas, todo o processo de interação é levado em conta, isto é, das particularidades (crenças, valores, comportamentos) às generalizações (representações e estereótipos), do estranhamento à capacidade de relacionar-se, do envolvimento à conscientização intercultural.

Essas são etapas que promovem o desenvolvimento de competências (linguística, sociocultural, discursiva, intercultural - segundo Byram, 1997) e que congregam em si o movimento de mudança de visão de mundo etnocêntrica para uma visão etnorelativista, fundamental no trabalho de conscientização crítica acerca da diversidade e da alteridade nas relações interculturais.

A modelização norte-americana, por sua vez, não dá tanta importância à dimensão linguística. Não há preocupação nos diferentes modelos em mencionar como os indivíduos colocam em prática seus repertórios linguísticos durante a interação. Pensamos que isso se deve ao fato de que o inglês é a segunda língua da maioria dos indivíduos e, portanto, não existe necessidade de negociar a língua que será utilizada na comunicação.

A nosso ver, tanto os modelos norte-americanos quanto os europeus têm sua importância e se complementam. Eles reconhecem a complexidade das relações interculturais, das identidades culturais em interação, da profundidade do significado que está por trás dos conceitos de diversidade cultural e alteridade. O que falta, na verdade, é uma maior abertura de discussão entre as diferentes correntes (norte-americana e europeia), o que permitiria uma ampliação das análises e das reflexões por elas propostas.

Acrescentamos ainda que as representações sociais e os estereótipos, indispensáveis para a compreensão do que acontece durante a interação intercultural, são conceitos retomados pelos autores nos modelos das duas correntes, uma vez que eles respondem em grande parte às dificuldades de comunicação e à necessidade de conscientização da própria cultura, da abertura ao outro, da mudança de comportamentos, entre outras atitudes, que auxiliam os indivíduos a sair de uma visão etnocêntrica para atingir uma visão etnorelativista dos encontros interculturais.

1.8. Competência Intercultural (CI), representações sociais e estereótipos culturais

Em uma comunicação intercultural é preciso considerar que o contato com línguas e culturas diferentes pode exacerbar as intenções de comunicação e gerar problemas de compreensão, uma vez que cada cultura interpreta e associa aquilo que é dito de acordo com suas próprias convenções culturais. Para evitar a adoção de julgamentos, preconceitos e estereótipos advindos dos problemas de comunicação, é importante levar em conta as representações que fazemos das línguas e das culturas.

1.8.1. O conceito de representação social: origens

De acordo com Porcher (1997, p. 10), é com Aristóteles que a questão das representações aparece nos estudos mais antigos na história da filosofia. Etimologicamente, o termo “representação” vem do latim *repraesentare*, que significa “tornar presente ou manifesto; ou apresentar novamente” (LAGARDE, 1937, p. 475). Tem suas raízes na Sociologia com Durkheim (1970), ao propor a separação entre o indivíduo e a sociedade e demonstrar que as regras que comandavam a vida individual

(representações individuais) não eram as mesmas que regiam a vida coletiva (representações coletivas).⁶¹

Embora seja no início do século XIX com Schopenhauer em *O mundo como vontade e como representação* (1819) que a questão da representação é colocada em evidência, é Moscovici, no século XX, em *A Representação social da psicanálise* (1978⁶²), que utiliza o como conceito partindo da definição durkheimiana de representações coletivas na área da Psicologia Social e inaugurando, assim, a Teoria da Representação Social.

O interesse inicial de Moscovici, segundo Santos; Almeida (2005, p. 23), era analisar as formas culturais de expressão dos grupos sociais, a organização e a transformação dessa expressão, bem como a função mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Contudo, ao avançar em suas pesquisas, o autor passa a questionar por que as pessoas criam as representações. A resposta é que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar (...)” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). O autor não defende a ideia de que os pensamentos de um grupo são homogêneos e consensuais; ao contrário, ele insiste que as representações sociais incluem tanto as convergências (que trazem a “familiaridade”) quanto as divergências de pensamento (que geram conflitos, mas trazem mudanças) (MOSCOVICI, 2003 apud SANTOS; ALMEIDA, 2005, p. 29-30).

Com base nos estudos precedentes de Durkheim e Moscovici, a Teoria das Representações Sociais desdobra-se em duas correntes. A primeira delas, cujo representante é Denise Jodelet (1989), traz elementos novos às pesquisas de Moscovici

⁶¹ De acordo com Durkheim (1988, p. 700), o conhecimento só pode ser encontrado na experiência social. As representações coletivas designam um conjunto de conhecimentos e crenças que “remetem à natureza supra-individual do homem, exprimem o ideal coletivo que tem origem na religião. São, portanto, impessoais e estáveis, comuns a todos, na medida mesma em que emanam da comunidade dos homens; e, assim, instrumentos de inteligência do mundo e comunicação entre as razões individuais”. In: PINHEIRO FILHO, F. A noção de representação em Durkheim. *Luanova*, n. 61, 2004, p. 139-155. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61>. Acesso em 2 de novembro de 2015.

⁶² De acordo com Arruda (2002), Moscovici já havia apresentado a matriz da teoria das representações sociais em sua obra *La psychanalyse, son image, son public* (1961), mas ela não causou impacto no meio acadêmico, permanecendo encerrada no Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, nos laboratórios de colegas interessados pela teoria no sul da França (Claude Flament, Jean Claude Abric) e outros pesquisadores, de forma mais dispersa, na Europa. A teoria só reparece com força total no início dos anos 80, após a publicação de *A representação social da psicanálise* (1978). In: ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, nov/2002, p. 129-129. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

e contribui para que o conceito seja ampliado a outras áreas do conhecimento sem deixar de ser fiel à perspectiva antropológica. Segundo a autora, as representações sociais “(...) são modalidades de conhecimento prático orientado para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos”. Ainda de acordo com seu pensamento, as representações sociais são “socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos” (JODELET, 1984 apud ALEXANDRE, 2004, p. 131).

Tanto Moscovici quanto Jodelet compartilham da ideia de que existe uma relação direta entre o indivíduo, a sociedade e o contexto cultural e social nas quais são produzidas as representações, uma vez que elas induzem processos de interação social, de consenso ou de polêmica. Lembrando que as representações são sempre de alguém ou de alguma coisa, elas acabam por se tornar uma realidade comum que é compartilhada e que cumpre “funções de manutenção da identidade e do equilíbrio do grupo” (ALMEIDA, 2005, p. 45).

O pensamento de Moscovici traz à tona a necessidade de todo ser humano de sentir-se acolhido naquilo que lhe é familiar; nesse sentido, as representações são, em nossa opinião, um resgate dessa necessidade psicológica, uma forma de permitir ao indivíduo que ele possa caminhar com maior segurança em caminhos pelos quais está habituado a passar. Ao criar representações sociais o indivíduo é capaz de dialogar e compartilhar essas representações com outros indivíduos, tal como enfatiza Jodelet. Elas auxiliam na manutenção da própria identidade cultural e social e essa é, a nosso ver, a principal característica das representações.

Quando associamos as representações sociais à identidade social e cultural estamos assinalando o caráter ao mesmo tempo construtivo e dependente dessa relação. Ao criar vínculos familiares que permitem o reconhecimento social de quem é o indivíduo um aspecto positivo se estabelece, isto é, passa a haver uma possibilidade de que o outro o compreenda naquele contexto. Por outro lado, existe uma certa dependência do indivíduo ao criar representações sociais, o que gera conflitos e embates, pois nem sempre o outro que partilha das mesmas representações sociais é capaz de interagir e se relacionar ou, ainda, compartilhar a mesma realidade.

A preocupação com as funções das representações sociais fez de Jean-Claude Abric (1976) o representante da segunda corrente. O autor enfatiza a dimensão cognitiva e estrutural das representações. Para ele, as representações são determinantes na dinâmica das relações e práticas sociais, pois elas permitem a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores determinados e aceitos pela sociedade. Elas também são responsáveis por guiar os comportamentos e as práticas sociais em um determinado contexto social, além de preservar e justificar as diferenças sociais (ABRIC, 1976 apud MOURATO, 2014).

Se as representações são um conhecimento partilhado por um mesmo grupo social (MOSCOVICI, 1978), elas estão diretamente relacionadas aos valores e crenças que formam a identidade desse grupo (ABRIC, 1976) e, por conseguinte, as interações sociais advindas da comunicação entre os indivíduos desse grupo constroem uma realidade que mantém a estrutura social ali estabelecida em equilíbrio (JODELET, 1989).

Todos esses elementos nos remetem, uma vez mais reafirmamos, à importância da identidade cultural quando se trata de representações. Abric acrescentou a mola mestra daquilo que rege as representações: os valores e as crenças culturais são o que garantem o equilíbrio identitário de uma dada comunidade. Se os pensamentos e os comportamentos são comuns, se os saberes são divididos entre os membros dessa comunidade, a interação se estabelece e garante a manutenção das representações.

A didática do ensino de línguas não ficaria alheia ao conceito de representação. Ao permitir a reflexão sobre a construção da realidade observada através do comportamento linguístico, ela coloca em questão as representações que aprendizes e professores fazem das diferentes línguas e culturas e como elas influenciam o aprendizado de uma língua estrangeira. Se positivas, essas representações possibilitam uma relação afetiva com a língua, de forma que passa a haver um maior desejo de aprender e se relacionar com a língua e a cultura em questão; se negativas, elas levam a estereótipos mais ou menos cristalizados e culturalmente difundidos, podendo até mesmo bloquear a aprendizagem.

1.8.2. Representações, estereótipos e didática do ensino de línguas

(...) une diversité de “représentations” du monde [sont]
construites par et à travers la langue.

Catherine Fuchs, 1997, p. 1

Il y a deux valeurs sans lesquels la vie devient boiteuse. L’une est la capacité de se contester soi-même; qui permet de suspendre tous les jugements et de voir la réalité à neuf. L’autre est la fidélité à soi-même. Entre les deux il y a une tension constante.

Adam Michnik; Józef Tischner; Jacek Zakowski, 1995
(apud Hanna Malewska, 2002, p. 22)

Representações e linguagem estão estreitamente relacionadas (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 12). Esses conceitos são de importância fundamental (e até mesmo indissociáveis, tal como lemos em Calvet, 1998) quando se trata de práticas linguísticas. Foi Zarate (1986, 1993) a primeira a tomar emprestado o significado de representação utilizado na Psicologia Social e aprofundá-lo em pesquisas na área da didática do ensino de línguas. Para ela, a questão das representações coloca a identidade social do aprendiz no centro das discussões, além de permitir uma reflexão acerca da alteridade, das diferenças culturais, bem como dos conflitos e estereótipos que possam advir dessas representações.

Diversos autores tentaram precisar o conceito de representação. Entre eles, os sociolinguistas, em particular, conduziram estudos sobre as representações dos sujeitos em relação às línguas e sua natureza, seu estatuto e seus usos (LAFONTAINE, 1986; MATTHEY, 1997B, 2000). Já os especialistas em didática do ensino de línguas entendem que as representações sobre a língua materna, sobre a língua estrangeira e suas diferenças estão ligadas a estratégias de aprendizagem que devem ser construídas pelos aprendizes durante a interação comunicativa e, portanto, fatores linguísticos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais entram em jogo nessa interação (BESSE; GALISSON, 1980; ZARATE, 1993).

Em função das constatações advindas desses estudos iniciais, Castellotti; Moore (2002) explicam que a questão das representações no ensino de línguas se agruparam em torno de dois eixos: de um lado, elas são consideradas traços discursivos maleáveis,

e portanto passíveis de modificação; de outro, elas estão tão intrinsecamente ligadas aos processos de aprendizagem de línguas que podem potencializar ou prejudicar o aprendizado (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 10).

Partindo desses dois eixos, os autores se lançaram no aprofundamento da temática buscando ações didáticas apropriadas à aprendizagem das línguas. Kayser (1997), por exemplo, postulou que a maneira de falar e de se expressar em relação à própria língua e à língua do outro é um “condensado de experiências” e, portanto, as representações são processos dinâmicos que podem variar segundo essas experiências. Py (2000), por sua vez, entendeu que as representações se elaboravam durante a interação, o que permitia aos indivíduos apropriarem-se ou não das instâncias normativas de adequação social, de acordo com o contexto de interação e as necessidades da comunicação. Também Calvet (1988) lançou importante estudo nessa direção. Para ele, “as representações são a maneira como os falantes pensam as suas práticas, como se situam em relação aos outros falantes” (CALVET, 1988, p. 58), o que nos leva a afirmar que para o autor as representações estão mais ligadas às funções desempenhadas pelas línguas.

O que nos interessa nos estudos acima apontados é a maneira como eles apresentam a dinâmica de interação, de construção de conhecimentos e de experiências dos aprendizes quando do aprendizado de uma língua estrangeira. Se as representações determinam a forma de pensar e agir em relação ao outro, tal como afirmou Calvet (1988), está aí implícito, em nosso ponto de vista, o julgamento que fazemos sobre as línguas e as atitudes dos indivíduos que dela derivam (conjunto de imagens, posições ideológicas, crenças e práticas linguísticas).

Falamos aqui mais especificamente do papel essencial que as imagens ocupam no aprendizado de uma língua estrangeira. Na maioria das vezes, as representações das línguas vêm acompanhadas de imagens estereotipadas que podem valorizar ou desvalorizar a aprendizagem. Quando encaminhamos essa discussão para as relações interculturais, ainda mais evidente é o fato de que as representações influenciam o olhar do eu para o outro, a maneira de agir e reagir diante perante o outro e, conseqüentemente, a possibilidade de gerar conflitos decorrentes dessas representações.

Alteridade e representações estão, assim, intimamente relacionadas. Como estas últimas são carregadas pela cultura de pertencimento dos indivíduos envolvidos na

interação, o olhar do outro é o veículo onde o eu se move, se encontra ou se estranha. A reafirmação ou amenização das diferenças se efetiva nesse encontro e por meio dele se (re)constroem as representações, o que contribui para gerar atitudes positivas ou negativas, segundo a interpretação desses indivíduos.

Diversos autores discutiram essa questão, ao levar em conta a elaboração das representações como um processo complexo onde se relacionam e agem diversos atores sociais em diferentes contextos de interação (BERGER, 1998; BYRAM; ZARATE, 1996; CAIN; DE PIETRO, 1997; CANDELIER; HERMANN-BRENNECKE, 1993; MATTHEY, 1997B; MULLER, 1998; MULLER; DE PIETRO, 2001; PAGANINI, 1998; PERREFORT, 1997; ZARATE, 1993).

De fato, as representações sociais das línguas e das culturas envolvem sujeitos que têm suas próprias concepções e imagens formadas (pelos meios de comunicação, pela internet, pelos guias turísticos, pela própria literatura) acerca das outras línguas e culturas em contato com outros sujeitos igualmente portadores de suas concepções, imagens e representações. Tal afirmação nos remete à Bourdieu (1998) e à já citada por nós teoria do *habitus*, definida como transmissão hereditária, identidade recebida, princípio gerador de práticas e de representações (BOURDIEU, 1998, p. 61). Para o autor, a construção das representações ocorre através da maneira como enxergamos o outro e como enxergamos a nós mesmos diante do outro, o que significa que nossas representações variam de acordo com a estrutura do *habitus*.

Isso quer dizer que a relação positiva ou negativa diante do aprendizado de uma língua, diante do desejo de compreender as semelhanças e diferenças com a língua materna depende fortemente do *habitus* inculcado, das práticas familiares, da educação recebida, das imagens formadas. De acordo com Porcher (1997), as representações de uma língua estrangeira estão enraizadas nesse processo de alteridade:

o para si e para o outro [grifos nosso] se constroem sobre a base das representações (...) No ensino de línguas isso é fundamental, na medida em que as línguas trazem com elas sua identidade que será partilhada. O valor identitário das línguas é sempre um valor de interação⁶³. (PORCHER, 1997, p. 23)

⁶³ Tradução nossa do original em francês *Le pour soi et pour l'autre se construisent sur la base des représentations (...) Dans l'enseignement de langues cela est fondamental, une fois que les langues apportent avec elles leurs identités qui sera partagée. La valeur identitaire des langues est toujours une valeur d'interaction.* In: PORCHER, L. *Lever le rideau.* ZARATE, G. ; CANDELIER, M. (coords.). **Les**

Porcher (1997) utiliza o termo “descentralização” para propor um trabalho em relação às representações no ensino de línguas e é essa visão que, de acordo com nosso entendimento, permite uma reflexão intercultural, na medida em que ela sugere um exercício de sair de si mesmo e ir em direção ao outro, colocar-se no lugar do outro, tentar compreender seu pensamento e seu comportamento. Uma vez mais retomamos a ideia de que essas atitudes fazem parte de um aprendizado e, como tal, exige o engajamento daquele que nele está inserido.

A experiência de rever a identidade recebida culturalmente por meio do olhar do outro diz respeito a um desejo pessoal de considerar o que antes era estranho e desvalorizado. Se esse desejo for aliado a um posicionamento crítico e reflexivo das partes envolvidas na iteração intercultural, então a possibilidade de ampliar a visão de mundo aumenta e com ela a chance de haver diálogo e aprendizado efetivo. Byram et al. (2009, p. 27) retomam esse pensamento e sugerem o uso do termo “consciência cultural crítica” para definir a adoção de uma consciência pessoal que envolve o conhecimento do universo cultural do outro; assim, o estranhamento e os possíveis conflitos e mal-entendidos e/ou divergências comunicativas podem ser sensivelmente diminuídos.

A necessidade de um trabalho de “descentralização”, tal como proposto por Porcher (1997) ou na nomenclatura utilizada por Byram et al. (2009) para o desenvolvimento de “consciência cultural crítica” se deve ao fato de que as imagens negativas acerca de uma língua e sua cultura podem gerar, conforme já afirmamos anteriormente, julgamentos de valor e estereótipos passíveis de potencializar ou prejudicar o aprendizado de uma língua.

Se eles adquirem um sentido pejorativo ou não, o fato é que as ciências sociais conceituaram os estereótipos a fim de analisar a relação entre o indivíduo e o outro ou entre os membros de um mesmo grupo⁶⁴. De acordo com Amossy; Herschberg Pierrot

représentations en didactiques des langues et cultures. E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud, CRÉDIF, Paris, 1997, p. 23.

⁶⁴ De acordo com a Psicologia Cognitiva, a raiz do estereótipo está no impacto dos esquemas estereotipados sobre a percepção do outro. O processo cognitivo do indivíduo parte de estruturas mais ou menos abstratas que determinam a forma como ele trata as informações recebidas pelo cérebro e as armazena em sua memória de longo prazo. Também as imagens e informações que circulam no inconsciente coletivo ficam registradas em sua memória, constituindo símbolos e arquétipos, uma zona de construção de conhecimentos onde interpenetram julgamentos e afetividade. Essas construções cognitivas ou simbólicas são elaboradas de forma mais ou menos consciente pelo indivíduo ou pelo grupo social, gerando comportamentos e atitudes em relação à imagem que ele tem do outro. In: VILLAIN-GANDOSSI, C. La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud. **Hermès**, n. 30,

(1997, p. 45), “o estereótipo aparece, antes de tudo, como um instrumento de categorização que permite distinguir (...) o „nós“ do „eles“. Nesse processo, um grupo adquire uma fisionomia específica que o diferencia de outro”.

Os estereótipos constituem um importante elemento de integração dos grupos e representam uma função no domínio da ação social dos indivíduos. Isso acontece porque os eles assumem a função de elemento constitutivo da relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro, o que traz segurança a esse indivíduo, além de permitir que ele se identifique com o grupo social do qual faz parte e ao mesmo tempo se diferencie de outros grupos. Na definição de Amossy (1998, p. 24), os estereótipos são imagens que circulam em uma determinada sociedade e que servem de mediadores da relação do indivíduo com o real. Nesse sentido, os estereótipos representam tanto um fator de coesão, de identificação e de integração social quanto de diferenciação.

Ainda segundo a autora, representações sociais e estereótipos estão intimamente relacionados. O caráter de categorização, de simplificação, de generalização e redução do real do estereótipo gera uma visão deformada do outro e de sua realidade. Como modelo cultural ou representação própria de um grupo, ele pode se revestir de várias afirmações, tais como o estereótipo do judeu, do muçulmano, da estrela de Hollywood, da prostituta de bom coração ou da feminista. Quando essas afirmações aparecem, cabe ao indivíduo reconstruí-las e relacioná-las aos modelos culturais a que elas estão impregnadas (AMOSSY, 1997, p. 24).

Quando as afirmações adquirem um efeito negativo, a reconstrução e a correlação àquilo que é culturalmente diverso nem sempre é simples de ser colocado em prática. Nas palavras de Bochmann (1994), quanto mais o outro é diferente e incompreensível, mais deformador é o estereótipo que se forma a partir das representações. Sob esse aspecto, a mediação facilita os elos de ligação entre as culturas e pode ser a resposta ao caráter de rigidez dos estereótipos.

Para a didática da diversidade, esse é um dos elementos fundamentais no trabalho do professor. Mas para exercer o papel de mediador da comunicação, ele

precisa antes desenvolver atitudes de abertura, de imparcialidade, de não julgamento, de empatia e de reflexão sobre as culturas em interação, o que exige um engajamento de sua parte para rever as próprias representações e estereótipos acerca dessas culturas. Tanto quanto seus alunos, ele passa pelo caráter de generalização, diferenciação e redução das especificidades de cada cultura; também ele pode identificar-se e integrar-se mais ou menos às características particulares das culturas e por isso mesmo precisa estar consciente da complexidade desse ensino.

Para que o professor tenha autonomia em suas decisões metodológicas, defendemos uma formação voltada para o desenvolvimento da CI porque ela estimula nos futuros professores a experiência da diversidade e da alteridade, porque ela realiza um movimento de conscientização intercultural que se inicia na própria cultura e se amplia para as outras culturas. Esse processo leva em conta o resgate das representações e dos estereótipos como fator de construção de conhecimento, na medida em que as diversas manifestações advindas de suas experiências interculturais com esse ensino acabam por desenvolver uma atitude crítica e reflexiva perante suas próprias decisões. O intercultural, cremos, é a via de acesso a esse trabalho, pois ele coloca a alteridade e a diversidade cultural à serviço de uma reformulação das representações sociais e dos estereótipos culturais.

A alteridade deve ser vista, para nós, como uma oportunidade de abertura, de quebra de estereótipos, de reconstrução de imagens negativas. Entendemos que o encontro com o outro pode se fixar em aspectos mais aparentes, tais como as diferenças entre a cor do cabelo, da pele ou a forma do rosto, a roupa, o cheiro, a língua, os hábitos e costumes, mas também pode levar à aceitação desse outro. Quando o professor sob a ótica do intercultural trabalha as imagens e as diferenças culturais, o desconhecido que gera insegurança passa a ser o conhecido que traz maior confiança; dessa forma, o julgamento de valor é revisto e reconsiderado, muitas portas se abrem para o entendimento e a aceitação do outro.

As novas tecnologias tem sido um instrumento de grande eficácia para os professores nos trabalhos cuja ênfase é o intercultural e a CI. Quando Kelly (1969) na década de 60 afirmou que “as máquinas dominam as comunicações do mundo moderno, o ambiente linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão”, talvez não tivesse a dimensão de seu poder na pós-modernidade. O acesso à rede mundial de computadores

e à internet permite hoje uma interação com falantes das mais diversas línguas por meio de email, listas de discussão, blogs, fóruns etc., uma tecnologia que permite experiências linguísticas não artificiais entre as diferentes línguas e culturas onde a língua é comunicação. Comunicação Intercultural.

1.9. As Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação (TICE), o ensino de línguas e o intercultural

A redefinição de tempo e espaço instaurada pela globalização permitiu a introdução de nova modalidade de ensino que viria a revolucionar a história do ensino de línguas. As Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação (TICE), comumente definidas como “o conjunto dos projetos e das ações que visam à introdução das novas tecnologias na área do ensino” (DURAMPART, 2007, p. 221), determinaram uma modificação profunda no trabalho do professor, no seu papel, na sua postura e na sua prática em sala de aula, resultando na renovação de práticas pedagógicas e em novas modalidades de aprendizagem.

Segundo Lherete (2010, p.1-2), o uso das TICE permitiram quatro transformações fundamentais no ensino de línguas: 1) o professor deixou de ser considerado um modelo para os alunos; 2) as condições de produção e recepção oral tornaram-se individualizadas e passíveis de acontecerem fora do tempo real da sala de aula; 3) novos espaços de ensino complementares à sala de aula foram configurados; e 4) a relação com a escrita foi revista e reconstruída. De todas essas transformações, aquela que mais se encaixa na proposta intercultural é a condição de produção e recepção individualizada.

Assim, a presença do estrangeiro através da sua imagem, da sua voz, do seu modo de se expressar, de viver e de sentir saiu do livro ou do CD para a tela do computador, tornando real e imediato o aprendizado da língua. O professor, por sua vez, pôde coletar produções orais sob a forma de cópias para uso posterior em trabalhos específicos em sala de aula, ou ainda, para trabalhos que se estendem ao espaço e ao tempo privado dos aprendizes, aumentando o potencial de aprendizado da língua; quanto à escrita, o livro deixou de ser o principal material didático de aprendizagem e passou a concorrer com outros suportes, tais como documentos sob a forma de áudio,

vídeo, podcasts, diaporamas. Além disso, tanto aprendizes quanto professores mudaram sua relação com a escrita: os primeiros passaram a registrar a escrita não apenas em cadernos, mas também em notebooks, netbooks, tablets, etc.; os segundos tiveram que aprender a fazer uso de power point e de telas de computador interativas (Id. Ibid.).

Se por um lado a situação real de aprendizagem através das TICE é rica de informações, por outro ela exige do aprendiz uma série de reflexões acerca do aprendido. Como eles tendem a acreditar que o falante nativo é o modelo linguístico e cultural a ser atingido, é importante que eles compreendam a dinâmica dessa relação de forma mais ampla. A proposta do intercultural vem ao encontro dessa reflexão, uma vez que ela pretende que o nativo se torne um “falante intercultural” (Byram, 1997) ou um “estrangeiro competente” (André; Castillo, 2005).

1.9.1. Das primeiras reflexões ao instrumento mais utilizado

O uso do computador conectado à internet é considerado hoje um grande aliado no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Foi a partir dos anos 90 que ela conduziu a uma verdadeira revolução, ao permitir o acesso a documentos e à comunicação partilhada on line. A novidade, de acordo com Linard (1996), estava na maneira como os professores passaram a utilizar esse recurso em suas práticas de sala de aula: inicialmente como reforço de atividades para a abordagem comunicativa, seu uso passou a focar as necessidades individuais de cada aprendiz, uma ferramenta cuja finalidade era “fazer pensar”. Assim:

As TICE favorecem o ensino não pelo seu caráter de aprendizagem, mas pelo seu caráter de aprender “com”. Isto é, elas colocam o poder da tecnologia nas mãos do aprendiz, nas mãos do aluno. Isso é uma ruptura radical com a sala de aula tradicional. (LINARD, 1996, p. 161 apud RIVENS MONPEAN, 2013, p. 82)

Pouco a pouco, elas deixaram de ser vistas como “suporte” para o ensino de línguas e ocuparam o lugar de “instrumentos de aprendizagem” (ALBERO et al., 2008). Esse novo paradigma causou grande mudança em relação ao modo como os professores passaram a transmitir o saber e, sobretudo, em relação ao papel que passaram a ocupar

no ensino de línguas (ora mediador, ora facilitador, ou ainda de acompanhamento da aprendizagem).

Do lado dos aprendizes, por sua vez, os pesquisadores começaram a se questionar como eles exploravam essas novas tecnologias para suas aprendizagens. Zourou (2007) constatou que elas tinham um papel de estruturação e de gestão de mecanismos cognitivos dos usuários, que agiam sobre os instrumentos e deles se serviam para dar sentido às suas práticas.

A introdução de práticas pedagógicas inovadoras para responder às exigências dos aprendizes e de suas aprendizagens passou a ser cada vez mais uma constante no ensino de línguas. Hoje, considerada a rede de pesquisa mundial, a internet é sem dúvida o instrumento mais utilizado; ela permite uma melhora no rendimento dos alunos e aumenta significativamente sua motivação para o aprendizado; ela traz, finalmente, a possibilidade de uma experiência concreta e autêntica de contato e de comunicação intercultural, que leva ao desenvolvimento de competências e conhecimentos interculturais.

De fato, a internet tem possibilitado a comunicação entre indivíduos em diversos lugares do globo⁶⁵: As ferramentas virtuais à disposição da aprendizagem são inúmeras, tais como Woices; Audacity; Windows Movie Maker; Prezi; Picasa; Google Docs; Jing; Xtranormal; Wordle; Wikispaces; Animoto; PhotoStory; Voxopo; ToonDoo; Voicethread, WordPress, Skype, entre outras. Essas ferramentas permitem a realização de atividades de interação comunicativa entre indivíduos de diferentes línguas e culturas através de e-mails, fóruns de discussão, canais de chat, blogs, redes sociais (facebook, messenger), entre outras.

Para além desse potencial, a internet possibilita aprender a conviver com o outro, a ver nele alguém que é diferente de nós, compreender que podemos com ele interagir

⁶⁵ É importante distinguir aqui os dois meios distintos de ensinar através do e-learning: síncrono e assíncrono. O primeiro é o que mais se assemelha ao ensino presencial, porque envolve o professor e o aluno em sala de aula ao mesmo tempo. Já no meio assíncrono, professor e alunos estão à distância. A grande diferença aqui é que o tempo é “elástico”, ou seja, cada aluno faz o curso de acordo com sua disponibilidade de horário. Tanto um quanto outro meio oferece aos aprendizes de línguas estrangeiras a oportunidade de se engajar na comunicação com outros falantes de suas línguas-alvo e também com outros grupos e salas de aula. In: SOUZA, R.A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, 2003, p. 75. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n2/a04v3n2.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

respeitando as diferenças. Nesse sentido, ela reforça os propósitos do intercultural, ao abrir espaço para a alteridade, a diversidade cultural e o diálogo intercultural. Ela favorece ainda a criação de novos modelos de valores, de relações sociais, de ações que podem transformar as sociedades, na medida em que estimula a abertura a diferentes culturas e diferentes indivíduos inseridos nessas culturas.

A CE, através da Comissão Europeia para o Multilinguismo, preocupada com uma política linguística na Europa com foco na promoção da diversidade e da aprendizagem linguística, passou a elaborar uma série de programas visando esse objetivo. Dentre os principais programas, citamos sobremaneira quatro deles:

- *Programa Lingua*, cujo objetivo é promover de o ensino e a aprendizagem de línguas;
- *Programa Sócrates*⁶⁶, que visa à cooperação entre estabelecimentos de ensino, à concessão de bolsas no estrangeiro para formação contínua de professores e à elaboração de instrumentos de aprendizagem e ensino;
- *Programa Leonardo Da Vinci* (1ª fase de 1995 a 1999; 2ª fase de 2000 a 2006), cujas ações são centradas no ensino de línguas para a formação profissional e o local de trabalho, a fim de garantir, sobretudo mobilidade profissional além das fronteiras nacionais da União Europeia;
- *Programa Erasmus* (1ª fase de 2004 a 2008; 2ª fase de 2009 a 2013), com propostas de ações de reforço da qualidade de ensino superior europeu e promoção da compreensão intercultural, através da cooperação com países fora da comunidade europeia.

A partir de 2007, as atividades do Sócrates passaram a fazer parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), outro ambicioso projeto da CE, que visa responder às transformações da globalização para fazer do continente europeu o mais

⁶⁶ O Programa Sócrates teve duas fases (1995 a 1999 e 2000 a 2006, respectivamente) e foi organizado em três níveis de ação: Comenius (responsável por ações nas escolas de ensino básico e secundário); Erasmus (ações de reforço da qualidade de ensino superior europeu e promoção da compreensão intercultural, através da cooperação com países de fora da comunidade ensino superior); e o Grundtvig (educação de adultos). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:c11043#AMENDINGACT>. Acesso em 27 de novembro de 2015.

competitivo na área do conhecimento. Esse mais recente programa tem como principais atividades a cooperação política, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, as tecnologias da comunicação e da informação, e a divulgação e a exploração eficaz dos resultados do projeto⁶⁷.

No campo das TICE, a Comissão Europeia lançou três programas de grande acessibilidade:

- *Programa Minerva*, cujo objetivo é encorajar o uso das TICE e propor a realização de projetos a fim de conhecer, compreender e conceber novos métodos pedagógicos com troca de experiências na área das TICE e do Ensino Aberto e à Distância (EAD);
- *Programa e-Learning*, cujo organismo central, o Central Support Service (CSS), em parceria com trinta e um Ministérios da Educação europeus, com a European Schoolnet e os Serviços de Apoio Nacional presentes em cada país, é responsável pelo aconselhamento pedagógico e técnico às escolas que queiram desenvolver projetos comuns na área das TICE. Para colocar em prática esse programa, em 2005 foi criado o e-Twinning, um portal eletrônico que tem como objetivo promover a aprendizagem colaborativa entre as escolas europeias, através de projetos pedagógicos comuns e troca de experiências transnacionais⁶⁸;
- *Programa Erasmus+*, mais recente programa da UE para a educação, a formação, a juventude e o desporto para o período de 2014-2020, cujo objetivo estratégico é melhorar as competências linguísticas e apoiar a aprendizagem de línguas através da criação de oportunidades para estudar,

⁶⁷ O PALV organiza-se em programas setoriais relativos ao ensino pré-escolar e escolar (Programa Comenius), ao ensino superior (Programa Erasmus), à educação de adultos (Programa Grundtvig) e à formação profissional (Programa Leonardo Da Vinci). Engloba um programa transversal que abrange atividades de desenvolvimento de práticas inovadoras, de disseminação de resultados e de intercâmbio de boas práticas, além de abarcar o Programa Jean Monnet, centrado na promoção da integração europeia. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=news/comiss%C3%A3o-europeia-programa-de-aprendizagem-ao-longo-da-vida-palv-llp>. Acesso em 27 de novembro de 2015.

⁶⁸ O CSS tem um papel central na formação do e-Twinning. Este organismo, para além de publicar informações pedagógicas e materiais para os professores, organiza workshops de formação profissional para professores. Também é responsável pela plataforma on-line www.etwinning.net. Disponível em <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>. Acesso em 27 de novembro de 2015.

estagiari, ganhar experiência profissional ou fazer voluntariado no estrangeiro. Para o sucesso desse programa, foi criado um suporte on line, o Online Linguistic Support (OLS), que apoia a aprendizagem de línguas por parte dos estudantes em mobilidade Erasmus+.

Citamos ainda o Startalk, um programa de ensino de línguas à distância desenvolvido pelo Centro Nacional de Línguas Estrangeiras da Universidade de Maryland, que tem servido de grande potencial para a formação de professores em Português como Língua Estrangeira (PLE) nos EUA, através das plataformas e-learning e b-learning⁶⁹.

Todos esses programas tem permitido a concretização de projetos paralelos junto aos aprendizes de línguas. A própria dinâmica da internet, que obriga os usuários a utilizar suas capacidades cognitivas para estabelecer a interação com outros aprendizes, favorece o desenvolvimento de novas competências no âmbito da aprendizagem, pois a leitura interativa dos textos eletrônicos mistura diferentes linguagens, tais como as linguagens audiovisuais, icônicas e pictóricas, entre outras. Para além da competência linguística e comunicativa, a competência plurilíngue e intercultural, segundo o CECR (2001), passa a integrar o ensino e a aprendizagem de línguas.

No entanto, os benefícios que a internet proporciona devem ser acompanhados de um trabalho pedagógico. Defendemos que o uso do computador não é mais um privilégio de poucos, mas uma realidade à disposição dos aprendizes de línguas em busca de aprendizagem mais dinâmica, mais interativa, mais condizente com as necessidades atuais da comunicação intercultural.

O uso da internet deve permitir aos aprendizes construir conhecimentos que passem necessariamente pela própria identidade cultural, depois pelo desenvolvimento de um pertencimento plural, para atingir um grau de comunicação onde os estereótipos

⁶⁹ O e-learning e o b-learning são plataformas de ensino à distância baseados nas tecnologias da internet. A primeira se caracteriza pela entrega eletrônica de materiais a alunos/usuários que podem se comunicar (síncrona ou assincronamente) com os professores à distância através de sessões via internet. A segunda se caracteriza por um ensino misto, porque que implica um curso que mantém parte das aulas presenciais e outra parte à distância. In: MACHADO, M.J.G.C. Adoção de práticas de e/b-learning no ensino superior: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 14, jul/dez 2011, p. 26.

possam ser revistos e novas formas de diálogo sejam instauradas, com maior respeito e tolerância ao outro.

Isso pode soar um tanto quanto utópico; afinal, basta conectar-se à internet e no mesmo instante falamos com o outro lado do mundo. Ora, essa afirmação nos parece um tanto quanto simplista quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas. Não basta apenas acessar o usuário/aprendiz onde quer que ele esteja: é preciso, conforme já mencionamos anteriormente, uma metodologia, uma sistematização, um trabalho direcionado com essa finalidade.

O desenvolvimento de projetos colaborativos baseados nas TICE tem aumentado a cada ano, na mesma proporção e rapidez em que evoluem os meios digitais. Esses projetos são extremamente motivadores, tanto para os aprendizes quanto para os professores. Os primeiros passam a ter a possibilidade de ver a si mesmos, seu país, sua língua e sua cultura sob a ótica de outro aprendiz, oferecendo-lhes um novo olhar que pode modificar seu próprio olhar em relação ao outro. Além disso, os aprendizes podem fazer novos amigos, conhecer suas histórias, seus mundos, suas rotinas, seus hábitos, suas culturas, o que reitera o papel motivador das TICE no aprendizado de línguas.

Para os professores, por sua vez, o engajamento nesses projetos permite que eles testem novas metodologias em contextos interculturais bastante amplos, que eles conheçam sistemas de ensino e aprendizagem de línguas de outros países, o que favorece o enriquecimento, a ampliação e a inovação de suas próprias práticas letivas.

1.9.2. As TICE e o intercultural em ação: projetos e programas

Conforme explicitado anteriormente, a internet permite aos indivíduos a interação direta com as fontes de informação e de conhecimento com participação ativa na comunicação, criando novos processos de socialização e de mobilidade em ambientes virtuais. Para além desse argumento, o uso das diferentes ferramentas tecnológicas contribui eficazmente para o desenvolvimento da CI e para a construção de uma cidadania, um dos conceitos chave do intercultural. Uma vez que cada indivíduo pertence a um determinado país, a uma dada língua e cultura, na medida em que ele interage em comunicação com outros indivíduos de diferentes países, línguas e culturas, essa interação passa a constituir um processo de formação para o cidadão do amanhã.

Ao adotar uma postura de abertura em relação ao outro, o aprendiz de línguas estrangeiras abre espaço para conhecer novas identidades culturais que lhe permitirão adotar novas posturas frente a universos culturalmente distintos do seu. Ainda que ele não queira modificar sua forma de pensar, suas crenças e seus valores, o que, de fato, é um direito de todo indivíduo/aprendiz, nossa pesquisa insiste que seu agir é tocado em alguma instância para uma abertura maior de entendimento no espaço onde ocorre a interação.

Defendemos que a CI amplia a capacidade de compreensão, de descoberta, de interação entre os indivíduos, além de promover o desenvolvimento de comportamentos que expressem sentimentos de tolerância, de respeito, de empatia e de flexibilidade na expressão de pensamentos. Sustentamos também que o desenvolvimento da CI pode evitar uma série de problemas, como por exemplo, a produção de enunciados considerados agressivos ou constrangedores para seu interlocutor, quando em uma situação de comunicação intercultural.

Por esta razão, o potencial das TICE para a CI tem sido amplamente explorado, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras (AUDRAS; CHANIER, 2007, 2008; KERN ET AL., 2008; LIAW; MASTER, 2010; O'DOWD, 2007, 2010; O'DOWD; WARE, 2008; OLLIVIER; PUREN, 2011; YANG, 2011, entre outros). Os diferentes autores concordam que os trabalhos para o desenvolvimento da CI no ensino e na aprendizagem de línguas não deve ser visto apenas como reforço ou substituto do trabalho do professor. De nossa parte, na medida em que a abordagem intercultural prioriza o desenvolvimento de atitudes que podem modificar a visão dos envolvidos nessa aprendizagem, o uso das TICE é o instrumento que traz a experiência concreta da interação e da comunicação intercultural.

No entanto, nossa posição é a de que esse instrumento seja transformado em metodologias apropriadas e condizentes com a “explosão” de aprendizagens coletivas mediatizadas surgidas nos últimos anos. Não basta ter acesso a elas; o importante é como fazer uso delas em práticas interculturais que tenham como objetivo prioritário a vivência da diversidade e da alteridade.

Como exemplo do resultado da aplicação de uma série de projetos que fazem uso das TICE de forma metodologicamente coerente e voltada para a didática da diversidade, citamos a Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador (ACAC),

isto é, a proposição de “situações de aprendizagem mais ou menos flexíveis e estruturadas, dependendo do grau de complexidade do assunto e do resultado a ser obtido” (PENROD, 2007, p. 23). Como metodologia que trabalha com situações que possibilitam aos aprendizes de línguas a realização em grupo de uma tarefa ou de um conjunto delas, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a elaboração do pensamento crítico e reflexivo dos aprendizes de línguas na ótica da abordagem intercultural.

Embora não tenhamos familiaridade com essa aprendizagem vemos nela o favorecimento da CCI, na medida em que as atividades propostas procuram aproximar aprendizes de diferentes meios sociais, culturais e econômicos fazendo uso de metodologia que objetiva a abordagem intercultural, como verificado em diversos trabalhos das correntes de Telecolaboração⁷⁰, do Ensino de Línguas Baseado nas Redes Sociais (em inglês, *Network Based Language Teaching - NBLT*), da Abordagem Sociocultural da Aquisição de Segundas Línguas (em inglês, *Sociocultural Second Language Acquisition - Sociocultural SLA*) e da Educação Intercultural em Língua Estrangeira mediatizada pela Internet (em inglês, *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education (ICFLE)*), podendo se mesclar uma e outra corrente (ZOUROU, 2007).

As correntes de Telecolaboração (surgida em 2003) e da ICFLE (nascida em 2005) são representadas por pesquisadores que se interessam pelo uso das TICE para o desenvolvimento da CI. Citamos aqui alguns nomes importantes nessa linha de pesquisa, tais como Araújo e Sá; Melo (2007), Audras; Chanier (2007), Degache; Mangenot (2007), Walker (2003), Zellinger-Trier (2007) Zourou (2007), entre outros⁷¹.

É importante lembrar que a questão do intercultural já vem sendo tratada há muito tempo em projetos de Telecolaboração como o Teletandem, isto é, o ensino e aprendizagem de línguas *in-tandem* colaborativa assistida pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura e

⁷⁰ Os trabalhos em Telecolaboração foram reunidos em número especial e examinam as especificidades das TICE em situações de interação on line dentro de uma perspectiva intercultural. In: Belz, J. (dir.). **Telecollaboration. Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, maio de 2003. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

⁷¹ Encontramos um número da Revista Lidil dedicado exclusivamente a essa temática intitulado Echanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures. In: **Lidil**, n. 36, 2007. Disponível em <http://lidil.revues.org/2333>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

videoconferência de aplicativos tais como Windows Messenger, Skype, entre outros (TELLES, 2009). Um exemplo desse projeto no Brasil é o *Teletandem Brasil*, cujo coordenador é o Prof. Dr. João Antonio Telles da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O *e-pals*, um espaço colaborativo e interativo para troca de experiências e aprendizado de idiomas, é outro exemplo de projeto de Telecolaboração bastante sucedido. A comunidade conecta mais de 700 mil salas de aula dos mais variados países e disponibiliza ferramentas, tais como e-mail grátis, cartões eletrônicos, busca de usuários e grupos por perfil, entre outras, permitindo a realização de pesquisas que comprovam o uso eficaz das TICE nesse sistema de aprendizagem de línguas, onde pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalham de forma colaborativa para aprenderem a língua um do outro.⁷²

Mais recentemente, citamos o importante projeto de Telecolaboração *Cultura* desenvolvido por Manuella Zelinger-Trier da Universidade de Kassel com alunos alemães e franceses com o objetivo de uma aprendizagem intercultural. O eixo da pesquisa está na forma como a cultura é tratada e apreendida pelos participantes, que são chamados, através da interação comunicativa intercultural, a enxergar aquilo que não é totalmente visível nos valores, crenças e atitudes culturais do outro, e assim, constroem conjuntamente a CI (ZELLINGER-TRIER, 2007).

Não podemos deixar de mencionar os projetos realizados na França *Galanet* e *Galapro*, este último criado em 2010 visando à formação de formadores para a intercompreensão. Trata-se de uma plataforma de ensino de línguas dentro do projeto Socrates que permite a diferentes usuários/aprendizes de línguas romanas a prática da intercompreensão. O princípio é o mesmo de todos os projetos colaborativos: cada participante se exprime na sua língua materna e é, ao mesmo tempo, aluno e professor, ao aprender a língua estrangeira e ensinar a sua própria língua⁷³. Também o *Le français en première ligne*, projeto desenvolvido pela Universidade de Grenoble 3 para estudantes do Master de Francês Língua Estrangeira (FLE), propõe o desenvolvimento

⁷² Disponível em <http://www.epals.com/#/connections>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

⁷³ Disponível em <http://www.galanet.eu/>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

de tarefas multimídias para estudantes estrangeiros à distância e se tornou referência nessa área.⁷⁴

Embora pautados na mesma dinâmica de ensino e aprendizagem de línguas onde cada um dos membros da dupla é, ao mesmo tempo, aluno e professor (uma vez que ele aprende a língua do outro e ensina a sua própria língua), esses projetos são exemplos concretos de que o foco atual das pesquisas na área das TICE e ensino e aprendizagem de línguas tem se concentrado na temática intercultural e no desenvolvimento da CI.

De fato, até então a questão da cultura no ensino de línguas esteve ligada muito mais à transmissão de conhecimentos culturais. A abordagem comunicativa tão largamente utilizada pelos professores de línguas buscou o desenvolvimento da competência de comunicação, sem se preocupar com questões relacionadas à identidade cultural e à alteridade. Diferentemente disso, esses projetos atuais implicam o aprendiz em processos de interação comunicativa intercultural onde eles são “convocados” a construir por si mesmos a compreensão da cultura do outro, a compreender a dimensão “escondida” dos valores, dos hábitos, das atitudes, das maneiras de se comportar e enxergar o mundo da cultura do outro.

Os projetos recentes de Telecolaboração entendem que a tecnologia influencia as representações sociais que os aprendizes têm em relação à cultura uns dos outros. Nesse sentido, consideramos importante avaliar a forma como acontecem as interações comunicativas interculturais, porque é nesse momento que as representações aparecem de forma mais evidente e a partir delas é possível a realização de um trabalho de mudança de visão de mundo e de conscientização intercultural junto dos aprendizes.

Todos os projetos e pesquisas têm em seu bojo a preocupação de uma investigação que procura compreender como as TICE intervêm na prática da aprendizagem de línguas de acordo com cada contexto em que se dá a comunicação intercultural. Conforme já mencionamos, essas preocupações se inserem no contexto da globalização e fazem parte do desejo comum de fazer interagir professores e pesquisadores que consideram a alteridade, a diversidade cultural e o diálogo intercultural uma necessidade no ensino e aprendizagem de línguas.

⁷⁴ Disponível em <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

1.9.3. TICE e formação de professores para o intercultural

Être professeur, aujourd’hui, exige un effort d’apprentissage et d’amélioration permanents qui s’inscrit dans une dynamique de formation (...)

Rui Canário, 2008, p. 146

Ao aprender de forma conjunta e colaborativa a língua, ao adquirir maior consciência da própria cultura na interação comunicativa via internet e, consequentemente, aprender a identificar e a respeitar a identidade cultural do outro, o aprendiz está, em nosso ponto de vista, tornando-se interculturalmente mais competente. No entanto, para que isso ocorra, deve haver necessariamente uma implicação do aprendiz na descoberta dos valores, princípios, crenças e atitudes que fazem parte da cultura alvo. É imprescindível a adoção de uma postura positiva e construtiva em relação às diferenças. É, ainda, fundamental manter uma atitude de abertura e de respeito quando em contato com aprendizes de culturas distintas da sua.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor ganha significativa importância, uma vez que para auxiliar o aprendiz a desenvolver seu potencial comunicativo intercultural, também ele precisa melhor compreender qual seu papel e sua função nas mudanças provocadas pelo uso das TICE quando da interação intercultural. Muitos autores tem se dedicado a aprofundar essa questão, tais como Audet (2009); Degache; Mangenot (2007); Demaizière; Fourcher (1998); Fourcher (2009); Eneau; Carraud (2011); Galisson (1995); Linard (2001); Puren (2004), entre outros.

O ponto central das discussões está relacionado ao contato intercultural via internet. Conforme já mencionamos anteriormente, as representações sociais, as representações dos usos das TICE, as crenças e as identidades culturais aparecem durante uma comunicação intercultural. Sem uma metodologia adequada, sem um preparo pedagógico que enquadre esse contato na aprendizagem da língua e da cultura alvo, não é possível o desenvolvimento da CI. É importante lembrar ainda que “(...) os interlocutores trocam ou discutem suas concepções, delimitações, valores ou normas

culturais quando se posicionam em relação à sua própria identidade” (HU, 1999 apud ZELLINGER-TRIER, 2006, p. 150).

Para que haja uma metodologia condizente com esse contexto de aprendizagem, defendemos que o professor, tanto quanto o aprendiz, deve procurar desenvolver em si mesmo a CI. Entendemos que uma proposta como essa não pode ser encarada sem uma formação que permita ao professor experimentar as mesmas problemáticas pelas quais seus alunos poderão passar em interação comunicativa intercultural.

Apropriando-nos da apresentação dos quatro pilares de uma proposta intercultural - descentração, empatia, colaboração e compreensão do outro (BYRAM, 1997; BYRAM ET AL., 2009) - cremos que todos os postulados dessa proposta se resumem, pois, nesses pilares. Se partirmos desse pressuposto, é necessário que o professor possa conhecer melhor os valores, as crenças e os comportamentos de sua própria cultura, que ele reconheça e aceite as similitudes e as diferenças culturais com certa relatividade, que ele mantenha uma abertura de espírito, um sentimento de tolerância e de respeito em relação aos seus alunos, especialmente no caso do ensino do PLE, onde várias culturas comungam do mesmo espaço da sala de aula.

Defendemos ainda que tudo aquilo que parece ser “anormal” diante do outro, tudo aquilo que pode vir a suscitar um certo estranhamento, deve vir acompanhado de uma abertura de espírito, de uma curiosidade, de um desejo de interagir com empatia, com mudança de perspectiva. Como se fosse um interesse quase “ingrnuo” em relação ao outro, essas atitudes podem auxiliar a superar o choque cultural, os conflitos e as críticas; elas podem, sobretudo, ensinar o professor a receber informações que lhe faltam a respeito das diferentes culturas, o que, a nosso ver, permitirão que ele interprete os estranhamentos e auxilie, futuramente, seus alunos.

Esse é um desafio que leva em conta os pressupostos teóricos da nova didática da diversidade cultural e linguística no ensino de línguas, que prioriza o plurilinguismo, a dinâmica da alteridade, a comunicação intercultural, o diálogo intercultural. As TICE caminham cada vez mais lado a lado com essa nova didática, trazendo propostas inovadoras que motivam os professores. No entanto, reiteramos, é preciso pensar na formação desse professor, para que as TICE possam contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da CI.

O fato de a profissão de professor estar tradicionalmente ligada à transmissão de conhecimentos não pode preceder de uma reflexão maior sobre como formar professores de PLE no contexto da didática da diversidade. Atualmente, muito mais do que ensinar conteúdos o professor deve ensinar a aprender, como dizem os especialistas, o que exige dele uma bagagem cada vez mais específica dentro do contexto das diferenças culturais e da alteridade.

No contexto de ensino de PLE, entendemos que as situações de aprendizagem exigem do professor maior abertura em relação às diferentes identidades culturais em interação intercultural. Nesse sentido, as representações sociais e estereótipos são reproduzidos frequentemente em sala de aula, o que a torna um espaço onde valores culturais e universais são revistos, repensados e re(colocados) em prática. O professor, em função das experiências ali compartilhadas e coconstruídas, precisa estar preparado para tais situações; embora imprevisíveis, ele deve estar consciente do significado, das necessidades, dos sentimentos e dos comportamentos que fazem parte desse contexto de ensino.

Sendo a universidade o local formal de aquisição de conhecimentos teóricos e científicos, bem como o de experimentação, interação e reflexão, os anos de estudo devem apresentar ao futuro professor de línguas que queira se aprofundar no ensino e aprendizagem de PLE uma metodologia apropriada às dinâmicas de ação intercultural. Para que isso seja viável, é imprescindível, em nosso ponto de vista, que ele experimente os contatos interculturais, e através deles, que ele possa colocar em prática processos de autoanálise, de autoformação, de autoavaliação.

Isso implica um professor comprometido com sua formação, que esteja disposto a refletir sobre as diferentes situações vivenciadas dentro de sala de aula. Mas também exige um formador que coloque “a didática profissional no centro das práticas de formação” (Vieira, 2011, p. 13), isto é, um formador que esteja aberto a receber as experiências e as necessidades dos futuros professores nos contextos de ensino em que estão inseridos, de forma que ele possa dar voz ativa a eles e contribuir com suas práticas e compartilhamento de conhecimentos.

Não vemos outra maneira de tornar o professor consciente de seu trabalho em sala de aula de PLE senão a partir de uma formação que priorize o desenvolvimento da CI, sem deixar de lado o desenvolvimento das competências linguística, sociocultural,

discursiva, que englobam a CI, tal como afirma Byram (1997)⁷⁵. Permitir aos professores que eles tenham momentos de reflexão crítica sobre possíveis conflitos e tensões em sala de aula; dar-lhes a oportunidade de organizar propostas didáticas e elaboração de material didático (uso de livros didáticos e das TICE) orientados nos pressupostos interculturais; encorajá-los a desenvolver a CI em situações de comunicação intercultural, a fim de fazê-los conhecer outras formas distintas das suas de ser, de pensar e de agir: eis algumas das tarefas do formador intercultural.

O desenvolvimento da CI durante a formação de professores de PLE é, portanto, um grande desafio educacional para o formador. Porque identidade cultural, diversidade cultural e alteridade não são meros conceitos integrantes da perspectiva intercultural, e sim instrumentos de reflexão que auxiliam no processo de transformação de uma visão etnocêntrica para uma visão etnorelativista. Porque a proposta de desenvolvimento da CI apresenta os recursos necessários a essa transformação, tão necessária em nossa era pós-moderna. Porque, enfim, a formação é um percurso que deve contribuir para a construção de um cidadão ético e consciente de seu papel profissional, social e educacional.

⁷⁵ Desenvolveremos mais profundamente essa afirmação no próximo capítulo, ao abordarmos os elementos que compõem a CI e como eles são trabalhados em sala de aula de PLE.

CAPÍTULO 2

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

CAPÍTULO 2 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

No capítulo anterior delimitamos o campo nocional do intercultural, no qual conceitos aparentados, porém diferentes entre si porque pertencem a áreas distintas das ciências humanas (Antropologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia), se complementam. Abordamos uma variante da didática do ensino de línguas (a didática da diversidade) e demonstramos como esses conceitos interagem quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas. Introduzimos a noção de representação social e estereótipo cultural relacionando-as com a noção de CI e os diferentes modelos que buscam o seu desenvolvimento como forma de produzir uma atitude crítico-reflexiva nos futuros professores de línguas.

Nesse capítulo, procuramos estabelecer as relações entre o ensino e a aprendizagem de PLE e a didática da diversidade, o intercultural e o desenvolvimento da CI durante a formação inicial dos futuros professores, abordando o interesse pela área no Brasil devido à crescente procura de cursos de português do Brasil nas universidades brasileiras, especialmente a partir da década de 90, o que têm exigido cada vez mais uma formação específica para os professores que querem atuar nessa área.

2.1. Histórico do ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras

Segundo Lombello; Almeida Filho (1992) é a partir da década de 60 que começa a se dar os primeiros passos em direção ao ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras. Dois fatores contribuíram fortemente para essa demanda: o Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G), programa de mobilidade estudantil internacional criado na década de 60 pelo governo brasileiro que abriu espaço para estudantes estrangeiros realizarem seus estudos de graduação no nosso país; e a produção de materiais didáticos sobre o assunto em instituições do exterior, tais como o

Modern Portuguese, de autores e editores norte-americanos, publicado com o financiamento da *Modern Language Association of America* (DINIZ, 2008).

Em 1966, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tornou-se a pioneira na área de ensino de PLE. Na ocasião, a convite do reitor, professores estrangeiros aceitaram o desafio de formar uma instituição de conhecimento e tecnologia na região e, para tanto, passaram por um curso intensivo de Português para Estrangeiros que teve início dentro da própria Unicamp. A professora Linda El-Dash em colaboração com as professoras Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues foram as responsáveis pela elaboração do material didático desse primeiro curso, cujas informações abordadas basearam-se na realidade vivida por elas mesmas e pelos professores que vieram lecionar no Brasil. De acordo com o relato de El-Dash,

Como não havia professores nessa área, eu era aluna e autora do material ao mesmo tempo (...). Tudo foi bolado pensando no problema que nós tínhamos. Tudo que a gente precisava fazer servia de orientação para o curso que era planejado. Eu falava: “Eu preciso dizer isso” e então incluíamos na aula (...). Os diálogos de personagens que eram os próprios alunos: um era o marido da Daniele Rodrigues, outro de Maria do Amparo. Essa apostila continha um monte de coisas da nossa vida, com fotos e personagens que éramos nós mesmos. (SCARAMUCCI, M., 2006⁷⁶)

Esse relato demonstra a dificuldade inicial enfrentada pelos professores, que apesar das boas intenções teóricas, não tinham uma prática pedagógica sobre como ensinar PLE a estrangeiros e tiveram se adequar à nova realidade, fazendo uso de técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adaptadas ao contexto de ensino e aprendizagem.

Em 1969, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) deu início às aulas de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), terminologia criada pela professora Rosa Marina de Brito Meyer, supervisora, professora e pesquisadora da Cadeira na universidade. No ano seguinte, surgiu a

⁷⁶ Os alunos dessa primeira turma são hoje professores renomados, tais como Ahmed Athia El-Dash, George Gerson Kleiman, Ângela Kleiman, Aryon Dall Igna Rodrigues, Leonor Lombello, Marisa Baleiro, Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues, entre outros. O texto integral pode ser obtido em http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html#ini_port. Acesso em 25 de abril de 2015.

necessidade da divisão dos estudantes em três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado. Com o passar do tempo e os sucessivos grupos de alunos estrangeiros vindos para estudar como intercambistas, ainda na década de 70 passaram a ser oferecidas disciplinas de PL2E nos cursos regulares de graduação (GOMES DE MATOS, 2004).

No final da década de 70, sob a coordenação das professoras Ângela Kleiman e Daniele Rodrigues realizou-se em 1979 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP o primeiro seminário de Ensino de Português para Estrangeiros no Brasil (EPEB) em 1979, em cuja programação foi incluída uma série de discussões acerca da estruturação de cursos de PLE com técnicas da Linguística Aplicada (análise contrastiva linguística e cultural) e a elaboração de materiais didáticos (adequações linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas), entre outras temáticas.

Embora todo esse trabalho significativo estivesse sendo desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela PUC-RJ nas décadas de 60 e 70, foi na metade da década de 80 que o ensino de PLE passou a ser delineado mais significativamente. De acordo com Almeida Filho (2012), até 1985 não havia senão vestígios esparsos e praticamente desconhecidos da instalação do PLE nas universidades brasileiras. Foi o contexto político e econômico mundial que acabou impulsionando o crescimento da área no Brasil: o fenômeno da globalização, as inovações tecnológicas e o incremento no fluxo comercial aceleraram a interconexão entre os países.

Por meio desse processo as universidades, beneficiadas pelo Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) que já tinha sido instituído em 1965, e pelo Programa de Estudante de Convênio Pós Graduação (PEC-PG) instituído em 1981, passaram a receber cada vez mais estudantes estrangeiros⁷⁷. É nesse contexto que surgem os primeiros registros de pesquisa acadêmica na área de PLE no Brasil: três dissertações de Mestrado nos anos de 1985, 1987 e 1988, respectivamente, todas ligadas ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade

⁷⁷Atualmente administrados pela Divisão de Temas Educacionais (DTE) do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), os programas PEC-G e PEC-PG vêm consolidando o intercâmbio de estudantes e de docentes entre países com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico. Informações disponíveis em <http://www.dce.mre.gov.br/divisao.php>. Acesso em 18 de junho de 2014.

Católica de São Paulo (PUC-SP); e uma dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1986 (ALMEIDA FILHO, 2009).

O processo de ensino e aprendizagem de PLE nas universidades foi fortalecido especialmente a partir da década de 90, com a implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que fez acelerar ainda mais esse processo no país e com ela a preocupação com uma política de formação de professores. Como havia a necessidade de se ensinar o português do Brasil como língua estrangeira nas regiões de fronteira, desde o início reconheceu-se sua importância em relação à educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do bloco econômico.

É incontestável que as regiões de fronteira com o Brasil se beneficiaram das ações políticas e econômicas resultantes desse mercado comum e, por meio delas, o ensino e a aprendizagem de PLE pode se firmar naquelas regiões; é inegável que houve o aumento da procura por cursos de PLE dentro das universidades brasileiras, beneficiadas pelos programas de intercâmbio. Passou-se a investir na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos, em sistemas de avaliação e certificados de equivalência entre os países participantes do Tratado, entre outras ações.

Do lado brasileiro, dois exemplos desse trabalho no contexto do MERCOSUL são o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA⁷⁸) e a criação da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede em Foz do Iguaçu (PR). O primeiro foi desenvolvido e implementado pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) para atender a duas prioridades do planejamento estratégico do setor: a melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países do MERCOSUL.

A criação da UNILA, por sua vez, foi pensada e estruturada de acordo com uma proposta de desenvolvimento do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), e voltada, desde a sua fundação, à integração latino-americana. Por estar em uma região de fronteira, atrai alunos e professores falantes de espanhol, proporcionando um

⁷⁸ Informações sobre o programa disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12285:marca&catid=257:marca&Itemid=549. Acesso em 24 de junho de 2015.

contexto específico de aprendizagem. Desde 2012, através do projeto de extensão “Curso de língua portuguesa e cultura brasileira para falantes de outras línguas”, a universidade apoia os alunos do primeiro ano nos estudos de Português como Língua Adicional (PLA) para uso acadêmico, além de trabalhar com o ensino do PLE para os professores da universidade e da Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, na cidade argentina de Puerto Iguazú.⁷⁹

Do lado argentino, sobretudo a partir dos anos 2000, os convênios estabelecidos com universidades brasileiras fizeram nascer em 2004 um certificado de proficiência em espanhol como língua estrangeira, o *Certificado de Español - Lengua y Uso* (CELU). No ano seguinte, o Brasil promulgou a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, tornando o espanhol língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio regular a partir de 2010. A Argentina, por sua vez, fez do português a língua estrangeira obrigatória na escola secundária, através da Lei nº 26.468 de 17 de dezembro de 2008 (CARVALHO, 2012).

Os objetivos comuns entre Brasil e Argentina também fizeram nascer no ano de 2005 o Protocolo para a promoção e o ensino do espanhol e do português como segundas línguas, “permitindo o surgimento de um mercado crescente de ensino dos dois idiomas oficiais nos países-membros e associados” (Id. Ibid.). O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) é um dos resultados desse acordo; criado por uma ação bilateral entre os dois países, tem como objetivo promover o intercâmbio entre os professores dos países do MERCOSUL e favorecer a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos.

Em 2007, o compromisso entre Brasil e Argentina foi reforçado no *Seminário Brasil-Argentina*, que reuniu professores e pesquisadores de universidades dos dois países. Em 2009, outro importante passo: a criação do *I Colóquio PELSE* (Português e Espanhol Línguas Segundas e Estrangeiras), evento ligado ao Núcleo Disciplinar PELSE da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), rede acadêmica que reúne universidades de quatro países (Argentina, Brasil, Chile e Uruguai) e promove o ensino e a pesquisa na área do ensino e aprendizagem de línguas em contexto de fronteira.

⁷⁹ Disponível em <http://www.unila.edu.br/noticias/portuguesparaestrangeiros>. Acesso em 26 de junho de 2015.

Fora do contexto do MERCOSUL, as primeiras iniciativas em relação à formação de professores de PLE nas universidades brasileiras contaram com a colaboração de professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que elaborou cursos de atualização para diretores, professores e leitores dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) em San José (Costa Rica), Santiago (Chile), Montevideu (Uruguai), Buenos Aires (Argentina), Assunção (Paraguai) e Barcelona (Espanha), todos no ano de 1993, e em Roma (Itália), em 1994. O objetivo maior dos cursos foi reforçar a consciência crítica do professor sobre a necessidade de aliar teoria à prática, através de um conhecimento mais aprofundado sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a prática de se ensinar a língua e a cultura brasileira fora do Brasil (FERREIRA, 1996).

Ainda na década de 90, a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) foi outro grande marco da institucionalização do ensino e aprendizagem de PLE no país. De acordo com Diniz (2008), vários professores de diferentes universidades federais participaram da criação do exame, conforme relato da professora Matilde Scaramucci, membro da Comissão Técnica de 1993 a 2006, o que fez modificar o quadro do ensino de PLE no Brasil, uma vez que os estrangeiros precisavam aprender o português para serem aprovados no exame:

(...) aí montaram uma comissão... composta por representantes dos principais programas de português língua estrangeira do Brasil... a professora Percília Santos... da UnB... que por sinal... era esposa do Cassemiro... o professor Francisco Gomes de Matos... da...Pernambuco... a professora Raquel Ramalhte...da UFRJ... a professora Jandyra Cunha ... da UnB... a professora Margarete Schlatter... da UFRGS... e o professor José Carlos aqui da Unicamp... então essa comissão... depois da portaria... eles se reuniram uma vez ou duas ... pra delinear o exame... e nessa nessa reunião... o José Carlos éh informou a essa comissão que nós tínhamos aqui na Unicamp um exame que estávamos começando a fazer... que era um exame ... um exame pra uso interno... tinha...par/ participou da elaboração além de mim.. a professora Itacira... a professora Leonor Lombello que faleceu... e o professor José Carlos... né... e eu... não me lembro bem mais quem... mas a gente tinha feito umas discussões e fizemos um piloto ... vinham pessoas aqui... queriam certificados ... né... e esse exame... a gente queria um exame contemporâneo... um exame comunicativo... e esse exame... e eu fiz as tarefas de leitura e

escrita... eu que bolei... eu pensei em tarefas... eu que fiz o primeiro exemplo de tarefa... integrando habilidades e... e aí José Carlos pediu se podia levar esse exame pro MEC pra ser o embrião do CELPE-BRAS... nós autorizamos desde que nos fosse dado o crédito ...e ele acabou levando... e a partir daí... foi foi o embrião do CELPE-BRAS... né? então ele começou aqui na Unicamp... (DINIZ, 2008, p. 67)

Criado em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo (Ministério das Relações Exteriores (MRE) para atender as solicitações de exames de certificação em português para estrangeiros que vinham ocorrendo desde o final da década de 80, o primeiro ano de realização contou com a participação de 141 candidatos inscritos em 5 postos de aplicação no Brasil e 3 postos em países do MERCOSUL. Cinco anos depois já eram 8 instituições cadastradas. Em 2013, esse número atingiu 68 instituições e 9.681 estrangeiros realizaram o exame, o que revela um aumento de 7.522% de candidatos ao exame desde a sua 1ª edição. Além disso, em 2013, ano da comemoração dos 15 anos de aplicação do CELPE-BRAS, houve um número recorde de candidatos inscritos e homologados.⁸⁰

O que se pode constatar, portanto, é que um conjunto de fatores favoreceu o fortalecimento e o aumento da demanda de ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras. Os intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, a política educacional adotada pelos países do MERCOSUL, a crescente demanda de estrangeiros nos programas acadêmicos (PEC-G e PEC-PG), o fluxo migratório, e, finalmente, a elaboração do CELPE-BRAS, que é hoje o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente - tudo corroborou para que a área se firmasse no meio acadêmico.

Porém, o que é relevante para essa pesquisa é o movimento que deu início à preocupação com a qualificação dos professores desejosos de trabalhar na área. Ainda voltados para uma metodologia de ensino e aprendizagem de línguas ancorada na AC, isto é, aquela que parte das experiências, conhecimentos e motivações dos alunos para que possam se comunicar na língua alvo e a usá-la em situações de interação com outros alunos (CUQ, 2003), os formadores procuraram adaptá-la ao ensino de PLE, e

⁸⁰ Dados informados no **IX PLE – RJ – Encontro de Português como Língua Estrangeira: Avaliação, ensino e pesquisa em perspectiva e I Simpósio Internacional CELPE-BRAS**, realizado na UFRJ nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2013.

paulatinamente, por meio de pesquisas, trabalharam as especificidades desse ensino e as necessidades do público estrangeiro. Além disso, paralelamente à implementação do exame, a elaboração de livros didáticos na área de PLE produzidos no Brasil cresceu consideravelmente, fenômeno que se explica pela demanda de cursos de PLE.

Sem contar as apostilas não oficiais elaboradas por professores, nem os livros didáticos publicados para falantes de inglês ou espanhol como língua materna que queriam aprender o português no exterior⁸¹, é significativa a publicação de livros didáticos produzidos nessa área.

2.2. A produção de materiais de PLE no Brasil: breve histórico dos livros didáticos⁸²

Foi nesse período que surgiu o primeiro livro didático reconhecido fora do Brasil, o *Spoken Brazilian Portuguese*, produzido nos EUA pelo ítalo-americano Vincenzo Cioffari. No interior do país, em 1954, Mercedes Marchant escreveu o primeiro livro didático de PLE intitulado *Português para Estrangeiros*, 1º Livro, baseado em teorias cognitivistas veiculadas no meio acadêmico. A esse respeito, Gomes de Matos (1989) esclarece:

Talvez não seja exagero afirmar que, excetuando-se a PUC-RS (ali usava-se Português para Estrangeiros, de Mercedes Marchant), a quase totalidade dos (pouquíssimos, aliás) cursos de Português do Brasil oferecidos em nosso país na década de 50 dependia de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos. Não é, portanto, de estranhar que o primeiro livro didático para ensino de nossa variedade brasileira da língua portuguesa - razoavelmente influenciado pela Linguística de base estruturalista em vigor naquela

⁸¹ A esse respeito existem inúmeros livros publicados em inglês. Citamos alguns deles, tais como **Brazilian Portuguese: your questions answered** (1992), de Daniele M. G. Rodrigues, Linda G.El-Dash e Leonor C. Lombello, Editora da Unicamp; **Com licença! Brazilian portuguese for spanish speakers** (1993), de Antônio R. M Simões, Editora University of Texas Press; **Colloquial Portuguese of Brazil 1 and 2 - the complete course for beginners** (1997), de Ismenia S. Osborne; João Sampaio; Barbara McIntyre, Editora Routledge; **Ponto de Encontro: portuguese as a world language** (1ª ed. 2007), de Anna Klobucka , Clémence de Jouët-Pastré, Patrícia Isabel Sobral, Maria Luci de Biaji Moreira, Amélia P. Hutchinson, Editora Prentice Hall; **Brasil Intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros: ciclo básico, níveis 1 e 2** (2013), Editora Casa do Brasil, entre outros. Encontramos imagens desses livros e de outros publicados em <https://www.facebook.com/MuitoPrazerPortuguesBR>. Acesso em 27 de setembro de 2014.

⁸² A cronologia da produção de livros didáticos de PLE no Brasil encontra-se nos Anexos dessa tese.

época - fosse Spoken Portuguese de autoria de um ítalo-americano, Vincenzo Cioffari, edição do “American Council of Learned Societies” para as Forças Armadas dos EEUU. (GOMES DE MATOS, 1989, p. 11)

Na década de 60, dois livros publicados por editoras estrangeiras foram lançados: o *Português contemporâneo 1*, de Maria Isabel Abreu et al., publicado pela Georgetown University Press (Washington, D.C.), em 1966; e o *Português: conversação e gramática*, de Haydé S. Magro e Paulo de Paula, cuja primeira edição foi publicada pelo Brazilian American Cultural Institute, em 1969 (DINIZ, 2008, p. 73).

Na década de 70, o ensino de PLE recebeu grande impulso da Linguística Aplicada (LA), uma área que nasceu voltada para o ensino-aprendizagem de línguas vinculada à Linguística, mas que caminhou por si própria e tornou-se politizada e interdisciplinar, abrangendo várias áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Educação (MOITA LOPES, 2006).

Os linguistas, que até então se baseavam na visão estruturalista da língua, segundo a qual “a língua é um sistema articulado onde tudo está interligado e cada elemento ocupa sua posição nessa estrutura” (SAUSSURE, 1916 apud LEROY, 1971, p. 91) passaram a considerar as diferentes situações de comunicação e o contexto de interação estabelecido entre elas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nessa nova linha de pensamento, em 1971 uma equipe de professores brasileiros e americanos lançou um projeto experimental subsidiado pela Modern Language Association of America e publicado pela editora Knopf (Nova Iorque), o *Modern Portuguese* de Ellison; Gomes de Matos et al. O texto de quarta capa redigido por Almeida Filho em *Estação Brasil: português para estrangeiros* salientou os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Também o *Diálogo Brasil* apresenta um conteúdo funcional que remete a essa teoria.

Na década seguinte, a publicação de materiais didáticos de PLE aumentou consideravelmente. Destacamos *Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros* (1981) de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes; *Tudo bem - Português para a nova geração 1 e 2*, de Raquel Ramalhete (1984, 1985); *Fala Brasil* (1989), de Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry; e *Muito Prazer! Curso de*

Português do Brasil para Estrangeiros, volumes I e II (1989), de Ana Maria Flores, todos os livros publicados por editoras brasileiras (DINIZ, 2008, p. 74).

Nos anos 90, a aliança dos países do MERCOSUL também se refletiu nos materiais didáticos de PLE: *Um português bem brasileiro - níveis 1 a 4* (1997) e *Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol* (2000), ambos da Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB) foram publicados para atingir ao público de falantes de espanhol. Ainda na década de 90, a criação do exame CELPE-BRAS, os programas de mobilidade internacional de estudantes e docentes exigiram das universidades a formação de centros de referência do ensino e aprendizagem do PLE (DINIZ, 2008).

A partir dos anos 2000, uma grande produção de livros didáticos de PLE surgiu no mercado, muitos deles com o objetivo de atender as necessidades específicas de cada público. É o caso dos livros *Vamos falar português! - Ensino de português do Brasil como língua herança* (volumes 1e 2) de Susanna Florissi e Anna Cláudia Ramos (2014), para crianças entre 7 e 12 anos de idade, com ilustrações de Maurício de Souza; e *Tudo bem: português para a nova geração* (2001), de Maria Harumi Otuki et al., elaborado para ensinar o PLE a um público adolescente.

Ainda nessa linha, foram lançados *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios* (2006), de Harumi de Ponce et al. e *Bons negócios - português do Brasil para o mundo do trabalho*, de Denise Santos e Gláucia V. Silva (2013), para atender a demanda de profissionais que trabalham em empresas e que precisam aprender o português⁸³.

No entanto, mesmo com uma gama variada de livros didáticos de PLE disponíveis no mercado editorial brasileiro, os professores tendem a elaborar seus próprios materiais didáticos. Isso se explica, segundo Leiria (1999), pelo fato de que o ensino de línguas estrangeiras tem se baseado na AC, que leva em conta os interesses e necessidades dos alunos e, para tanto, investe na produção de materiais didáticos, buscando nos livros textos autênticos para a composição de apostilas.

⁸³ Pesquisa realizada até o ano de 2008 por DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008, 207 p. Os livros constantes depois dessa data foram pesquisados por nós através de busca na internet.

Em nossa opinião, não se trata de questionar o uso de materiais autênticos no ensino de PLE; resquício ou não da AC, o que se observa são as necessidades específicas dos estrangeiros e o perfil particular de cada grupo que exige do professor cada vez mais autonomia em suas decisões metodológicas. Ora, esse é o ponto central da questão, ou seja, como levar o professor a ser autônomo, como fazer dele um profissional capaz de refletir criticamente em relação às exigências de seus alunos estrangeiros.

Certo, existe uma preocupação dos formadores com a pesquisa voltada para a elaboração de materiais na área, como é o caso do grupo de estudos da Profa. Dra. Eulália Leurquin da Universidade Federal do Ceará (UFC), responsável pela criação e coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), que tem se aprofundado nos materiais didáticos utilizados pelos professores nos cursos de PLE. Não somos contra a possibilidade de valorizar o material utilizado em sala de aula por meio da criação de novos materiais.

Porém, defendemos que antes de analisar, selecionar ou criar materiais é preciso permitir aos futuros professores uma reflexão sobre os encontros interculturais, sobre o significado mais profundo da diversidade e da alteridade, sobre a importância das representações sociais e dos estereótipos culturais no ensino de línguas e como todos esses elementos interagem no ambiente de ensino e aprendizagem de PLE.

Sem uma discussão coerente com essa proposta não é possível que o professor em formação tenha consciência da complexidade e do papel que ele ocupa nesse ensino. Sem uma investigação que considere as diferenças e semelhanças culturais, sem um conhecimento das identidades que se relacionam durante a interação intercultural e, finalmente, sem que esse professor tenha sido conduzido à reflexão sobre sua própria identidade, não vemos por que falar de elaboração de materiais.

O que é relevante para essa pesquisa é, portanto, o fato de que a questão dos materiais utilizados nos cursos de PLE deve ser posterior ao desenvolvimento da CI. Uma vez conscientizado, munido de capacidade crítico-reflexiva sobre os conceitos relacionados ao intercultural, sobre a condição do indivíduo como ser social e cultural, o próprio professor terá maior autonomia sobre seu trabalho, será capaz de compreender as necessidades de seus alunos, avaliar e elaborar materiais, se for o caso, adequados aos objetivos e às práticas pedagógicas por ele adotadas em sala de aula.

As universidades brasileiras têm procurado desenvolver cada vez mais pesquisas ligadas ao ensino e à aprendizagem de PLE. Embora as consideremos ainda insuficientes no que diz respeito ao desenvolvimento da CI na formação de professores de PLE, é inegável o quanto já evoluímos em termos de programas de extensão e/ou núcleos de ensino e pesquisa.

2.3. Os reflexos da pesquisa nas universidades federais⁸⁴: novos rumos para o ensino e aprendizagem de PLE

Diante da demanda de ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras, Almeida Filho (2012) explica que foi necessário imprimir um caráter acadêmico que atingisse as expectativas dessa demanda. De acordo com ele, duas foram as formas de implementação dos cursos de PLE nas universidades: 1) como *disciplina optativa do currículo de Letras*, com o objetivo de introduzir o aluno na área para que ele pudesse atuar profissionalmente nesse campo no país e no exterior; e 2) como *curso de graduação* associado à outra língua estrangeira, à língua vernácula ou constituído em subáreas (tais como o ensino do português em contexto indígena, em contextos de surdez ou cegueira), oferecendo ao graduando uma capacitação plena para atuar de imediato no âmbito profissional do PLE.

Foi assim que, no sul do Brasil, em dezembro de 1993, a professora Margarete Schlatter da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) criou o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) que, já no ano seguinte, passou a oferecer três módulos de curso de formação de professores, bem como cursos de PLE em vários níveis e modalidades (DINIZ, 2006). Atualmente, através da publicação de artigos

⁸⁴ Priorizamos nessa pesquisa os trabalhos relacionados ao PLE nas universidades federais dois motivos: porque trabalhamos em uma delas, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde o ano de 2010, e tivemos a oportunidade de coordenar os cursos de PLE oferecidos na instituição; e, em função da razão anterior, pareceu-nos importante conhecer o perfil da atual realidade, porque a partir de tal levantamento seríamos capazes de conhecer o que se passa na área e teríamos condições de aprimorar nosso trabalho e nossa prática. O quadro geral e completo por região encontra-se nos Anexos desta tese. Nele destacamos a sitografia, razão pela qual não as citamos ao longo de nossa argumentação, pois elas podem ser recuperadas por meio desse quadro.

científicos sobre materiais didáticos, ensino presencial, ensino à distância e práticas de avaliação⁸⁵, a UFRGS mantém ativo o ensino e a pesquisa em PLE.

Na região centro-oeste do país, a Universidade Federal de Brasília (UnB) deu um salto na direção da formação de professores de PLE. O Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras criou o curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) - (língua, literatura e cultura) a falantes e usuários de outras línguas no segundo semestre de 1997 e o implementou no primeiro semestre de 1998, ocasião em que se deu o primeiro vestibular. A iniciativa da criação do curso foi um grande passo para a formação através da promoção de experiências que enfatizam os conteúdos específicos implícitos no ensino e aprendizagem de PLE.

De lá para cá, as universidades federais têm trabalhado em prol do ensino e da pesquisa na área. Na região sul do Brasil, por exemplo, os cursos de PLE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são extracurriculares e oferecidos pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) somente para estudantes regularmente matriculados na UFSC. Na área de ensino e pesquisa, a criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira (NUPLE) permitiu a oferta do Curso Extensivo de Português para Estrangeiros sob a coordenação da Profa. Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj.

No norte do Brasil, a Universidade Federal do Pará (UFPA) criou um programa realizado pelos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) para oferecer cursos de PLE à comunidade de estrangeiros. A universidade conta ainda com o Grupo de Estudos de PLE-UFPA sob a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Silveira, cujo objetivo é capacitar professores tanto para o ensino presencial quanto para construir competências necessárias à criação de um Curso Básico de PLE na modalidade à distância (BATISTA, 2007, p. 120).

No nordeste do país muitos são os exemplos. A Universidade Federal do Ceará (UFC) sob a coordenação da Profa. Dra. Eulália Leurquin desenvolve pesquisa por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA)

⁸⁵ Entrevista concedida pela professora Margarete Schlatter a João Brun para o jornal do PPE em 05 de dezembro de 2013. Disponível em <https://jornaldoppe.wordpress.com/2013/12/05/somos-uma-referencia-em-ensino-e-pesquisa/>. Acesso em 25 de junho de 2015.

e do Grupo de Estudos Política de Internacionalização da Língua Portuguesa (PLIP). A ênfase dos estudos é o agir do professor e a análise de seu discurso *na e sobre* a sala de aula. Os grupos também pesquisam o material didático por ele utilizado em sala de aula de PLE (LEURQUIN; COLEDONIO, 2013).

No estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta o Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa em Português (ProPEEP), vinculado ao Instituto de Letras (IL), promove atividades de extensão relacionadas à pesquisa e ao ensino de PLE. Em maio de 2005, através do Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras, a UFBA passou a oferecer a licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, sendo a segunda universidade federal a oferecer a formação de professores de PLE em nível de graduação.

No estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) criou em 1997 o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE) com o objetivo de oferecer cursos de Português e Cultura Brasileira aos candidatos do PEC-G. Atualmente, os cursos estão igualmente abertos a estudantes do PEC-PG e visam à preparação dos candidatos para o CELPE-BRAS, uma vez que a aprovação no exame constitui uma das exigências para que os candidatos sejam efetivados como alunos nos cursos de graduação e pós-graduação. Desde o ano de 2001, o PROPE é integrado ao Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) abrindo, assim, a possibilidade de matrículas para estrangeiros que não mantêm vínculo com a UFPE, mas que procuram a universidade em busca dos cursos, coordenados pela Profa. Dra. Claudia Mendonça de Oliveira.

A região sudeste do tem uma atividade bastante intensa na área de PLE dentro das universidades federais. No estado de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece cursos de Português para Estrangeiros por meio do Setor de Proficiência Linguística da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da Faculdade de Letras (FALE). Oferece, ainda, disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA) para estudantes estrangeiros vindos de instituições parceiras da UFMG e para alunos regulares, professores e pesquisadores da UFMG cuja língua materna não seja o português. O Centro de Extensão (CENEX) da FALE realiza também um curso de extensão que visa à formação de professores de português como segunda língua para alunos surdos.

No estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é uma das precursoras no ensino, pesquisa e formação de professores de PLE. Desde 2003 criou o Setor de Português Língua Estrangeira vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Faculdade de Letras (IL). Através desse setor, a instituição desenvolve eventos científicos, tais como o Seminário do Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (PEPPE), que ocorre anualmente, e o Fórum Permanente de Estudos em PLE, ambos com o objetivo de divulgar a formação e as pesquisas na área de PLE (PETRUCELLI, 2012, p. 31).

Também no estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece cursos de Português para Estrangeiros através de duas modalidades: a) como curso intensivo (exclusivamente para os alunos dos cursos de graduação); b) como aulas de português oferecidas através da disciplina optativa “Portugurs Língua Estrangeira”. Nessa última modalidade, os alunos interessados são divididos em duas turmas, uma para os falantes de espanhol e outra denominada “multicultural”, para aqueles que falam outras línguas estrangeiras.

No estado de São Paulo, o Departamento de Letras (DL) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oferece cursos de português para estrangeiros e através do programa de extensão intitulado Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros, coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Viana, forma professores para atuar no ensino de PLE e consolidar a área de ensino e pesquisa em PLE.

Baseados nas informações levantadas sobre o ensino e a aprendizagem de PLE constatamos que ele tem se efetivado e conquistado um espaço cada vez maior nas universidades federais brasileiras. O que é relevante, no entanto, é a quantidade de pesquisa realizada na área. A título de exemplo, enquanto na década de 90 apenas seis trabalhos haviam sido publicados, todos eles dissertações de mestrado (duas na UFRJ, na UnB, uma na UFMG e uma na UFRGS), na década seguinte esse número saltou para 45 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado.⁸⁶

Apesar do foco dessa pesquisa estar nas universidades federais brasileiras, não podemos deixar de citar os trabalhos já consolidados das universidades estaduais da

⁸⁶ O quadro com o número de publicações (dissertações de mestrado e teses de doutorado) de PLE entre 2000 e 2010 nas universidades federais brasileiras encontra-se nos Anexos desta tese.

região sudeste do país. No estado de São Paulo, conforme já abordamos anteriormente, é marcante a atividade da UNICAMP, considerada pioneira na área devido à política estabelecida na década de 90. O Centro de Estudo de Línguas (CEL) oferece aos alunos de graduação as disciplinas Português para Estrangeiros I, II e III e Português para Falantes de Espanhol I e II. Além disso, mantém cursos regulares de português para alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação e também para professores visitantes. Na área da pesquisa acadêmica, a universidade tem um grande número de publicações de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Na cidade de São Paulo, o Centro Interdepartamental de Línguas (CL) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) oferece semestralmente cursos de PLE. São eles: “Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (GAPLE)”; “Conversação em Português Língua Estrangeira” (CPLE) e “Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Estrangeira (PLEPLE)”⁸⁷. Além disso, a USP desenvolve projetos de ensino e pesquisa em PLE/PL2 através do Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL), vinculado à área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da FFLCH/ USP e coordenado pela professora Rosane de Sá Amado em conjunto com as professoras Beatriz Daruj Gil e Maria Helena da Nóbrega.⁸⁸

Também a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), através do Núcleo Extensionista de Português Língua Estrangeira (NEUPLE⁸⁹), vinculado ao Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos do Português da (IP/PUC-SP), promove cursos de português brasileiro para falantes de outras línguas, além de oferecer cursos de formação de professores. Com larga experiência no ensino e pesquisa em PLE, a PUC-SP é responsável pelas primeiras publicações na área acadêmica em termos de pesquisa de pós-graduação (dissertação de mestrado) na década de 80.⁹⁰

⁸⁷ Disponível em <http://clinguas.fflch.usp.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2014.

⁸⁸ Disponível em <http://pfol.fflch.usp.br/>. Acesso em 04 de outubro de 2014.

⁸⁹ Disponível em http://www.ippucsp.org.br/projetos_neuple.html. Acesso em 01 de julho de 2015.

⁹⁰ ARAI, N.A. Fluência na Aquisição do PLE (1985); KUNZENDORFF, J. C. O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo: reflexões, considerações, propostas (1987); e CALDAS, V.M.C. A competência comunicativa em livros didáticos de PE: uma avaliação (1988). In:

No estado do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) têm se destacado na área de ensino, pesquisa e extensão em PLE. A primeira oferece disciplinas eletivas sobre o ensino do Português como Segunda Língua (PSL) nos cursos de graduação. Em 1993, a Profa. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer criou a linha de pesquisa “Portugurs para Estrangeiros: Descrição e Ensino”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras. Em 1996, sob a coordenação da mesma professora, foi oferecido pela primeira vez o curso de especialização “Formação de Professores de Portugurs para Estrangeiros” (GOMES DE MATOS, 2004).

A UERJ, por sua vez, oferece cursos de PLE e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão através do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES). Em conjunto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a PUC-RJ e a UERJ reúnem seus esforços na área de pesquisa e formação de professores, fazendo parte do grupo de universidades promotoras de eventos na área de PLE⁹¹.

Na região sul do país, o estado do Paraná por meio da Universidade Estadual de Londrina (UEL) integra desde 2013 a Equipe Assessora Central responsável pela coordenação e produção o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), oferecendo cursos de extensão de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) através do Laboratório de Línguas, vinculado ao Centro de Letras e Ciências Humanas sob a coordenação do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. A Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso é a coordenadora responsável pelo programa de formação de professores e de ensino de PLE na universidade.

O levantamento demonstrou que, embora os grupos e/ou núcleos de estudo tenham aumentado e buscado um maior comprometimento com a pesquisa, existem poucas publicações cujo tema é intercultural, ou que abordam a perspectiva intercultural

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **O ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino**. SP: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Acesso em 01 de julho de 2009.

⁹¹ Em 2013, a UERJ passou a integrar o grupo do *PLE-RJ*. A partir de 2014, por ocasião da comemoração da 10ª edição do *PLE-RJ* e também em virtude do grande alcance atingido pelo evento em vários estados do Brasil, o *PLE-RJ* foi duplamente intitulado: *X PLE-RJ e I Congresso de Português Língua Internacional (I CPLI)*. Esse evento é hoje uma referência na área, reunindo anualmente professores, pesquisadores, estudantes e outros interessados em PLE. Disponível em <http://nupples.pro.br/eventos/index.php/apresentacao>. Acesso em 01 de julho de 2015.

ou, ainda, o desenvolvimento da CI no ensino e aprendizagem de PLE nas universidades federais. Não nos referimos aos artigos científicos publicados em periódicos nacionais, pois nesse caso, há uma grande quantidade que explora a temática, mas especificamente às dissertações de mestrado e teses de doutorado. Essas últimas ainda são em número incipiente e quando aparecem é sob a forma de investigações que pretendem contribuir com as dinâmicas interculturais no ensino e aprendizagem de PLE.

Citamos alguns exemplos: *A carga cultural compartilhada: passagem para a interculturalidade no ensino do Português Língua Estrangeira* (FLORES PEDROSO, 1999, mestrado); *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) - uma proposta para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas* (OLIVEIRA SANTOS, 2004, doutorado); *Gingando em português: como os aspectos culturais presentes na capoeira auxiliam o estrangeiro na aquisição de competência intercultural* (SOUSA, 2013, mestrado); *Ensino de português como segunda língua: mal-entendidos em interações interculturais* (OLIVEIRA, 2013, mestrado); *O desenvolvimento da competência intercultural em alunos alemães aprendentes de Português-LE* (GÓES, 2014, mestrado); *Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do Português Língua Estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais* (OLIVEIRA, 2015, mestrado).

Se existe uma preocupação dos formadores voltada para uma formação de professores interculturais, ela ainda é discreta, sem uma atuação que procure surtir o efeito por nós desejado, isto é, o de estimular os futuros professores a desenvolver a CI como fonte de autonomia didático-pedagógica dentro da perspectiva da didática da diversidade. Essa, aliás, é uma das vertentes que não aparecem ainda no Brasil como tema de pesquisa, o que nos chama bastante a atenção, pois é notória a mudança de paradigma do ensino de línguas na atualidade que abrange os questionamentos interculturais.

No que diz respeito ao engajamento com a formação de professores através de uma abordagem intercultural, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Casa do Brasil de Buenos Aires, oferece um curso de formação continuada de professores de PLE para falantes de espanhol desde 2011 com uma proposta que inclui

três dimensões, a intercultural, a teórico-pedagógica e a prático-reflexiva, notadamente uma formação intercultural do professor de PLE⁹².

No mesmo ano, a Profa. Dra. Edleise Mendes, coordenadora do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE) da UFBA, organizou o livro *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*⁹³ que consideramos de grande relevância. Em nossa busca por trabalhos que compreendessem o domínio discutido nessa tese, essa é a única publicação brasileira fruto da contribuição de especialistas argentinos e brasileiros das áreas de língua, literatura e ciências sociais que discute a questão das identidades culturais e das representações na formação de professores, com propostas de trabalho para a sala de aula de PLE.

Conforme já mencionamos, os formadores de futuros professores de PLE das universidades federais ainda estão bastante ligados à metodologia da AC do ensino de línguas e ao desenvolvimento da CC. Essa constatação é o que faz, segundo nossa opinião, com que as questões relacionadas ao conhecimento da cultura de cada país seja sobreposto à dinâmica dos contatos interculturais e, por conseguinte, a uma reflexão durante a formação que ultrapasse as fronteiras culturais para investigar a diversidade e a alteridade.

2.4. Competência Intercultural (CI) ou Competência Cultural no contexto de ensino de PLE?

Apesar de o QECR (2001) ter descrito a necessidade do desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural para aqueles que querem aprender uma língua estrangeira, essa ainda é uma afirmação que parece ser muito mais teórica do que prática, ao menos no contexto do ensino e da aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras. Por ser considerada uma competência bastante complexa, uma vez que ela implica a junção da competência de comunicação com a experiência da alteridade e da diversidade cultural, é necessário um trabalho de reflexão contínua do professor e um engajamento de sua parte baseado nos pressupostos interculturais.

⁹² Informações disponíveis em www.casadobrasil.com.ar/ufba.php. Acesso em 30 de novembro de 2015.

⁹³ MENDES, E. *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, 310 p.

O desenvolvimento de competências que ultrapassem o domínio linguístico e comunicativo, que apresente em sua concepção valores como cidadania, diálogo, tolerância e respeito à diversidade cultural, que vise à educação do aprendiz para que ele se torne um cidadão intercultural, tal como denominou Byram (2008b), ainda não é prioridade no ensino e aprendizagem de PLE. A título de exemplo, um olhar mais atento sobre os trabalhos aprovados nos Encontros de PLE-RJ e sobre os artigos publicados na revista que agrega exclusivamente as pesquisas no Brasil, a Revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), comprovam essa afirmação.

Em sua XI edição no ano de 2015, o Encontro de PLE-RJ revelou que o centro das preocupações dos profissionais que trabalham na área é o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa e o ensino da cultura brasileira para o aprendiz de PLE⁹⁴. Observa-se um grande empenho da parte dos organizadores quanto às discussões sobre a aplicação do Exame CELPE-BRAS nas Instituições de Ensino brasileiras e à luta pelo estabelecimento de uma política pública adequada ao ensino e aprendizagem de PLE no país o que, de fato, é necessário e urgente para os professores que trabalham na área. Também se vê um desejo de problematizar a formação de professores, mas ela não aparece relacionada a uma discussão mais ampla que engloba o intercultural.

Quanto às publicações na Revista da SIPLE, uma investigação mais atenta aos títulos dos artigos publicados desde sua primeira edição em 2010 revela que apenas três deles apresentam como proposta de reflexão o intercultural, dos quais apenas um está relacionado ao uso dessa abordagem voltada para o contexto de ensino brasileiro⁹⁵. Uma gama variada de artigos relatam experiências em sala de aula de PLE através de uma

⁹⁴ A lista dos trabalhos aprovados no XI PLE-RJ encontra-se disponível em <http://nupples.pro.br/eventos/index.php/trabalhos-aprovados/comunicacoes>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

⁹⁵ Estamos nos referindo a artigos que trazem em seu título a temática do intercultural, e não àqueles que abordam a questão sob a ótica cultural. Nesse sentido, apenas a primeira e a última edição contém tais artigos. São eles: *Aspectos interculturais no ensino de PLE*, de Maristela dos Reis Sathler (Edição 1, out/2010, ano 1, n.1); *Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino do Português Língua Estrangeira em Macau*, de Ana Paula Dias, e *As competências comunicativas interculturais e a formação de Professores de Português Língua Estrangeira em Macau*, de Rui Manuel de Sousa Rocha (Edição 5, out/2012, ano 3, n.2). Disponível em <http://www.siple.org.br/>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

abordagem que privilegia a dimensão cultural, apesar de muitos autores utilizarem o termo intercultural para descrever essas experiências.

É o caso do artigo de Araújo (2012) que sugere uma reflexão acerca da formação de professores de PLE a partir do mapeamento de como o brasileiro enxerga a própria cultura⁹⁶. A proposta não deixa de se inserir em um trabalho intercultural, uma vez que a conscientização da própria cultura faz parte do desenvolvimento da CI, tal como abordam os autores interculturalistas (BYRAM, 1997; BYRAM ET AL., 2002; 2009). No entanto, não existe uma discussão que vá além da conscientização dos hábitos e dos valores da cultura brasileira. Apesar de bastante significativa enquanto possibilidade promover nos futuros professores uma ressignificação de seus estereótipos em relação à cultura brasileira e estimular os alunos estrangeiros a se integrar na cultura brasileira, o foco da proposta ainda é uma abordagem cultural.

Esse exemplo pode ser estendido ao que se passa em sala de aula de PLE. Quando se trata de abordar a cultura, o que ocorre é a inserção de componentes culturais no conteúdo programático de aulas e a elaboração de materiais didáticos que atinjam essa finalidade em consonância com os objetivos pedagógicos dos cursos oferecidos. Em geral, eles se adequam a cada contexto de ensino e buscam uma harmonia entre a gramática e os padrões culturais de nosso país, tais como explicar aos alunos estrangeiros o significado da expressão “jeitinho brasileiro” e seus usos em relação aos hábitos culturais de nosso país.

A afirmação acima está pautada em nossa observação acerca da proposta apresentada nos cursos de PLE nas universidades federais brasileiras. Em sua maioria, os professores que neles trabalham transferem seus conhecimentos sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras para o ensino do PLE, o que, a nosso ver, não se adequa ao contexto da diversidade cultural e da alteridade presentes em sala de aula.

Assim, é ainda o ensino da gramática que prevalece, tanto quanto a AC com ênfase em atividades que façam os aprendizes falar o português do Brasil e exercitar os

⁹⁶ ARAÚJO, J.P. Dimensões ocultas da cultura brasileira no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). **Revista da SIPLÉ**, Ano 3, n. 1, maio/2012 (4ª edição). Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=240:dimensoes-ocultas-da-cultura-brasileira-no-ensino-de-portugues-lingua-estrangeira-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109. Acesso em 30 de novembro de 2015.

aspectos linguísticos através dessa abordagem. Quanto ao contato com a cultura do país, verifica-se a inserção de conteúdos culturais nos cursos de PLE, tais como a criação de módulos de Cultura Brasileira que incluem apresentação teórica e experiência prática com propostas de atividades, tais como visita a museus e parques municipais, tour pela cidade, contato com manifestações artísticas e culturais regionais, entre outras.

A metodologia se estende ao ensino da cultura, tratando-se de uma abordagem cultural que vai desde a apresentação teórica das regiões do Brasil, dos diferentes estados, das principais cidades, seus hábitos, seus costumes e sua gastronomia local à prática cultural, através da organização de eventos tais como a realização de uma festa, ensinar a fazer um prato típico, ouvir a música e aprender a dançar samba, viajar para outras cidades, entre outras propostas de atividades culturais.

Todas essas atividades visam à integração dos estrangeiros na cultura brasileira, o que consideramos pertinente dentro da proposta de ensino de PLE. No entanto, defendemos que se o contexto de ensino é multicultural ele deve respeitar a existência de diferentes culturas e haver efetiva troca intercultural. Embora os professores proponham atividades com essa finalidade, como por exemplo, pedir que cada aluno estrangeiro apresente seu país e traga um prato típico para compartilhar suas práticas culturais, consideramos que se trata muito mais de uma abordagem cultural do que uma proposta intercultural.

Muito mais do que meros transmissores de conhecimentos linguísticos ou facilitadores da comunicação, os professores de PLE estão imersos na diversidade cultural e na alteridade tanto quanto seus alunos. A perspectiva do desenvolvimento da CI desenvolve a sensibilidade para perceber os comportamentos e os sentimentos em situação de diversidade linguística e cultural; ela permite ver o outro de forma mais tolerante e respeitosa; ela favorece interações de comunicação intercultural que podem levar a modificações de ideias, pensamentos e atitudes em relação ao outro (BYRAM, 1997).

Trazendo esses elementos para o ensino e aprendizagem de PLE, propomos levar aos futuros professores reflexões conceituais que possam conduzi-los quanto à metodologia, ao planejamento das aulas, à elaboração de materiais didáticos com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre a cultura e a língua brasileira e as diferentes línguas e culturas presentes em sala de aula.

Não acreditamos ser possível deixá-los à margem de uma discussão que englobe os pertencimentos culturais, a diversidade e a alteridade, as diferentes identidades que se inter-relacionam, isto é, conceitos que trazem à tona a complexa problemática do desenvolvimento da CI.

2.5. A Competência Intercultural (CI) como formação: por quê?

Alguém com Competência de Comunicação Intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais (...)

Byram, 1997, p. 71

Byram ressalta a importância de uma reflexão sobre a relação entre as línguas e as culturas, sobre a forma como ocorre a interação comunicativa em sala de aula de línguas estrangeiras e sobre o significado da CI para que a comunicação entre as culturas seja satisfatória. Conforme já mencionamos no capítulo anterior, os benefícios de uma abordagem intercultural incluem atitudes de curiosidade e abertura ao outro que podem evitar os julgamentos exacerbados e o reforço de estereótipos. Além disso, a consciência da própria identidade cultural abre caminho para novos olhares sobre aquilo que consideramos ser diferente de nós.

A partir dessa conscientização, novos diálogos podem ser travados com maior respeito e tolerância, e através deles, a descoberta de novos conhecimentos, a aquisição de novos valores, ideias e comportamentos pautados em uma consciência cultural mais crítica, na medida em que essas mudanças promovem uma interação na qual o indivíduo é capaz de avaliar sua própria cultura e as culturas estrangeiras.

Os três elementos constitutivos da CI acima citados - os conhecimentos (saberes), as atitudes e os comportamentos (Byram, 1997) - estão estreitamente ligados. Seus usos em sala de aula de PLE, segundo nossa compreensão, são melhor observados por meio da dinâmica dos papéis que ocupam professor e alunos a partir da

representação que um e outros fazem das diferentes línguas e culturas e da língua e cultura brasileira. Isso porque a aquisição de novos conhecimentos, somados aos conhecimentos de mundo e às interações comunicativas, passa pelo viés das atitudes e dos comportamentos dos próprios alunos e do professor em relação às diferenças culturais e linguísticas.

Assim, esses três elementos agindo concomitantemente são responsáveis pelo desenvolvimento da CI: a adoção de atitudes de curiosidade e abertura ao outro e a aquisição de novos conhecimentos estimulam a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de PLE. Ao adquirir tais conhecimentos, professor e alunos passam a ter uma maior conscientização sobre o diferente, o que, por sua vez, gera novas atitudes e novos comportamentos de abertura em direção ao outro.

Nossa experiência com a formação tem nos mostrado que os futuros professores ainda não têm consciência da necessidade do desenvolvimento da CI para o ensino e a aprendizagem de PLE. Isso se deve ao fato de que, conforme expusemos mais de uma vez no item anterior, eles tendem a construir um modelo de referência de ensino que prioriza o desenvolvimento da CC, através de abordagem comunicativa do ensino de línguas, em detrimento das outras competências.

Para que possam refletir sobre a importância e a necessidade de desenvolver a CI defendemos que, ao colocar em prática os três elementos que compõem a CI, outras competências igualmente importantes e necessárias na aprendizagem de línguas devem ser desenvolvidas: a competência linguística (CL), sociolinguística (CSL) e discursiva (CD). Essa é a visão de Byram (1997) e é nela que nos baseamos, pois a habilidade de aplicar as regras de uma língua padrão com fins comunicativos (CL) está relacionada à habilidade de interpretar e negociar os significados explícitos de uma interação comunicativa (CSL) e à capacidade de negociar estratégias da comunicação que não se oponham às convenções culturais do interlocutor (CD).

Nossa visão é a de que ao propor o desenvolvimento dos componentes da CI os futuros professores permitem que uma série de transformações sejam realizadas em suas práticas de sala de aula que vão desde a conscientização da própria identidade cultural à abertura de espírito, passando pela mudança de conceitos preestabelecidos que podem impulsionar a interação comunicativa, bem como o estabelecimento de novos

aprendizados, novas atitudes e novos comportamentos, entre outros elementos motivadores.

Pensando nos dois contextos de ensino e aprendizagem de PLE, isto é, de não imersão e o de imersão, o desenvolvimento da CI é indispensável. No primeiro caso, isto é, quando alunos de diferentes línguas e culturas aprendem o português do Brasil como língua estrangeira fora de nosso país, o próprio contexto de ensino e aprendizagem favorece o desenvolvimento da CI.

Reafirmamos que a CI traz em si um potencial de trabalho que se estende ao ambiente de ensino e aprendizagem do PLE, pois ela leva em conta a importância de negociar um modo de comunicação e de interação que seja satisfatório entre diferentes origens culturais. Também é por meio dela que se desenvolvem atitudes de curiosidade, de descoberta e de abertura ao outro para que a interação ocorra. Se compreendermos que essa troca amplia a perspectiva de construir um diálogo intercultural, então novos conhecimentos e novas formas de pensar e agir em relação ao outro se estabelecem.

Os aprendizes que se encontram em situação de imersão linguística e cultural, por sua vez, tal como os estudantes estrangeiros que vêm ao Brasil através dos programas de mobilidade internacional e que precisam aprender o português, estão em constante interação comunicativa; eles vivem experiências cotidianas que os fazem comparar, querer opinar e agir sobre as similaridades e as diferenças entre suas línguas e culturas nativas e a língua e a cultura brasileira.

Neste caso específico, o desenvolvimento da CI amplia ainda mais o potencial de comunicação intercultural, porque acreditamos que as trocas comunicativas no contexto de imersão favorece a abertura, o desejo da descoberta, a curiosidade em relação ao outro. Imersos, os aprendizes também podem experimentar a língua e a cultura brasileiras de forma mais eficaz, na medida em que as necessidades impulsionam novos conhecimentos, novas atitudes e novos comportamentos.

Reiteramos que é nesse espírito de uma melhor compreensão, abertura e aceitação do outro, por meio de uma comunicação com maior respeito e tolerância mútua, que admitimos a importância do desenvolvimento da CI no ensino e aprendizagem de PLE. No entanto, é fundamental que o trabalho esteja inserido em

políticas linguísticas que preconizam a aprendizagem intercultural com respeito à diversidade linguística e cultural, em busca de uma comunicação mais solidária.

Embora o discurso de solidariedade e respeito às diferenças tenha sido estabelecido pelo Conselho Europeu através de inúmeros documentos publicados na primeira década do século XXI (tais como o QECR, 2001; o Portfolio Europeu das Línguas, 2001; a Declaração dos ministros europeus da Educação sobre a Educação intercultural no novo contexto europeu, 2003; a Declaração de Faro sobre a estratégia do Conselho da Europa para o desenvolvimento do diálogo intercultural, 2005; o Livro Branco sobre o diálogo intercultural, 2008, entre outros), ele é um desafio para as discussões que se operam no circuito Europeu. A saída da Inglaterra da CE e as consequências ainda desconhecidas dessa decisão ou, ainda, a imensa quantidade de imigrantes refugiados da guerra na Síria que se amontoa nas fronteiras sem uma participação conjunta de todos os países membros da CE são exemplos desse desafio.

No caso do Brasil, os reflexos da imigração de refugiados tem exigido uma revisão de políticas que favoreçam as relações interculturais e a aplicação de leis que coloquem os estrangeiros em melhores condições de vida. Aprender o português é condição necessária para encontrar um trabalho no país e, nesse aspecto, o ensino e a aprendizagem de PLE precisam estar em consonância com os interesses específicos desse público.

Se por um lado os discursos são os mesmos, o de uma maior tolerância e respeito diante das diferenças, o próprio contexto do ensino e aprendizagem de PLE favorece, de acordo com nosso ponto de vista, a formação do ser humano e do cidadão do amanhã. Nos tempos atuais, “(...) a construção da paz, da prevenção e da resolução de conflitos, da educação para a não violência, da tolerância, da aceitação, do respeito mútuo, do diálogo e da reconciliação” (UNESCO, 2011a) são objetivos que podem ser atingidos quando do desenvolvimento da CI nos futuros professores de PLE, pois eles estarão em contato direto com as situações de alteridade e de diversidade linguística e cultural.

Acreditamos também que esse não é um discurso utópico. Se por um lado o contexto da diversidade cultural e da busca pelo diálogo intercultural é um objetivo bastante questionável em função das inúmeras diferenças de valores, ideologias, religiões, educação, hábitos e costumes presentes em sala de aula de PLE, por outro

lado, trata-se de um desafio que acreditamos ser passível de se trabalhar na prática. É natural, de acordo com nossa opinião, que cada cultura ensine à sua maneira aquilo que considera a melhor forma de fazer as coisas. E também é natural que haja o choque cultural, uma vez que comparamos o que aprendemos com aquilo que vemos nas outras culturas.

Embora sabendo que os futuros professores estarão diante de seres humanos de distintas identidades culturais que podem entrar em choque quando em situação de comunicação intercultural, defendemos que o desenvolvimento da CI é uma ferramenta primordial para a aprendizagem de PLE. A diversidade cultural acaba por se tornar uma grande fonte de aprendizagem, uma vez que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem aprendem a ver que existe mais de uma maneira de fazer as coisas e que seus pressupostos sobre as outras culturas não são universais.

Para que os futuros professores possam desenvolver a CI e colocá-la em prática no ensino e aprendizagem de PLE é necessário que nós, formadores, abramos espaço para que eles aprendam a utilizá-la a partir de suas próprias experiências, refletindo sobre esse uso em sala de aula. Porém, algumas etapas devem ser cumpridas. Todas elas se iniciam na compreensão da própria cultura como elemento primordial para aprender a interpretar e a se comportar diante de outras culturas, em construção conjunta através da interação intercultural, conforme já reiteramos inúmeras vezes ao longo de nossa tese. “O melhor meio de descobrir como construir socialmente sua própria cultura é estar em presença de outra cultura cujos pressupostos são bastante diferentes⁹⁷” (UNESCO, 2013, p. 23).

2.5.1. As etapas de desenvolvimento da Competência Intercultural (CI)

De acordo com Byram (1997), a CI engloba cinco saberes, todos eles relacionados ao espírito de abertura em relação ao outro. São eles: os *saberes propriamente ditos* (conhecimentos culturais); o *saber compreender* (atitude de saber

⁹⁷ A afirmação acima se apoia na capacidade do indivíduo de descrever uma experiência pessoal em um contexto de diferenças interculturais, bem como no seu potencial de reflexão sobre o que acontece ao longo da interação comunicativa, de forma que ele possa tirar suas próprias conclusões que lhe servirão de base para futuros encontros. In: BYRAM, M. et al. **Autobiographie des rencontres interculturelles: contexte, concepts et théorie**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009, p. 2. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

interpretar os contatos com as diferentes culturas); o *saber aprender* (estar aberto à descoberta e à interação entre as culturas); o *saber ser* (atitude de curiosidade em relação às diferenças culturais); e o *saber se engajar* (atitude de reflexão crítica no plano cultural).

A primeira etapa é conhecer sua própria língua e cultura para poder conhecer o outro, sua identidade cultural, linguística, social, bem como sua diversidade cultural. *Aprender a fazer e aprender a viver junto* são as fases seguintes, onde o contato com o outro permite situações de troca de saberes já adquiridos e de outros saberes que serão aprendidos em função dessa interação, ensinando a conviver com as diferenças. Finalmente, o último pilar é a etapa de reflexão sobre si mesmo, sobre seu lugar no mundo, sobre suas ideias, percepções, sentimentos, intenções e atitudes enquanto ser humano inserido no mundo.

Seguiremos nessa pesquisa a proposta Byram (1997) para o desenvolvimento da CI porque ela se baseia na formação de professores e de educação cidadã, critérios que defendemos como fundamentais para a formação de professores de PLE engajados na interculturalidade. Os quatro pilares da Educação estabelecidos pela Unesco (1996) - *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser* estão inseridos nesses critérios e compõem as etapas de construção da CI.

2.5.1.1. Da gestão do conhecimento à gestão da ignorância: a primeira etapa

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele.

Paulo Freire, 2005, p. 149

Freire traz uma reflexão profunda da alteridade: não é possível ir na direção ao outro e enxergar as diferenças sem antes conhecer a si mesmo. E quando se dá esse conhecimento, uma nova etapa passa a existir, aquela de estabelecer um diálogo entre o eu e o outro e, por meio dele, redescobrir-se a si mesmo no outro. Isso implica o

aprofundamento de algumas questões: quais são nossos valores? Como nos comportamos diante deles? Como nos comportamos diante de um desafio cultural?

Para tentar respondê-las tomamos por base as ideias gerais apresentadas por Byram et al. (2009) e as adaptamos ao contexto da atuação pedagógica do futuro professor de PLE nos termos aqui defendidos do desenvolvimento da CI. Condensamos as propostas dos autores em três etapas: 1) conscientizar o professor sobre sua própria cultura e a cultura do estrangeiro; 2) ensinar a cultura através da experiência intercultural; e 3) aprender a se comportar diante das descobertas interculturais.

A primeira etapa desse trabalho consiste no esclarecimento dos próprios valores culturais. Nesse momento, os futuros professores de PLE são levados a refletir sobre seus conhecimentos acerca da cultura brasileira e a enriquecer esses conhecimentos através de novas descobertas culturais, de forma que se lhes torne mais consciente a identidade cultural brasileira. O objetivo dessa reflexão é rever os estereótipos positivos e negativos, bem como as representações sociais que fazemos do povo brasileiro.

Ainda que isso pareça um tanto óbvio já que somos brasileiros, falamos o português do Brasil e convivemos com outros brasileiros, não é tão simples de ser trabalhado na prática. Conforme mencionamos no capítulo anterior, as representações que fazemos de nossa própria cultura têm uma influência direta em nossa percepção de mundo, em nossos julgamentos e comportamentos sociais em relação aos outros, podendo gerar estereótipos negativos.

Assim, por exemplo, ainda encontramos a imagem do nordestino associada à seca, à miséria, a um povo de baixa estatura, cabeça chata, de falar distinto que, muitas vezes, serve de chacota e deboche para inferiorizá-lo perante outros brasileiros. Também é comum adjetivarmos os brasileiros de diferentes regiões: o carioca é malandro por natureza, o paulista é trabalhador e assíduo, o mineiro é sempre desconfiado, o gaúcho é machista e autovaloriza sua cultura, os amazonenses são alegres e prestativos (MAGO, 2008, p. 58). Todos esses estereótipos regionais brasileiros devem ser revistos e provocar uma reflexão nos futuros professores, a fim de evitar que tais imagens estereotipadas sejam transpostas para os estrangeiros na prática de sala de aula.

Frye (1957, p. 348) nomeou a capacidade de ver os próprios valores sociais com certo distanciamento para poder enxergar as infinitas possibilidades de cada cultura de “transavaliação”. Todorov (1987, p. 17), por sua vez, nomeou esse retorno a si mesmo através de um novo olhar pelo contato com o outro de hibridação das culturas, como expressão e fator de progresso, ao ver nesse retorno a passagem do sujeito individual para um mundo mais amplo. Seja qual for o nome dado à capacidade de sair de nós mesmos em direção ao outro, o importante é fazer com que os futuros professores possam experimentar essa capacidade⁹⁸.

Sem dúvida é um desafio para nós formadores. De facilitadores passamos a assumir um novo papel, o de se distanciar de nossa própria visão de mundo e não estabelecer julgamentos, assumindo uma postura etnocêntrica em relação à diversidade cultural e à alteridade (LÁZÁR et al., 2007). Esse papel pressupõe que a formação antecipe as necessidades dos futuros professores a fim de que eles se sintam capazes de desenvolver as tarefas didático-pedagógicas em sala de aula de PLE. Não estamos dizendo que isso é um objetivo fácil de ser atingido; ao contrário, o desenvolvimento da CI é um exercício complexo, na medida em que cada cultura é complexa em si mesma.

Perguntas simples do tipo: “Como eu descrevo minha própria cultura?” “Como descrevo as outras culturas?” “O que eu conheço da cultura dos outros aprendizes?” “O que falta para que eu a conheça e como posso obter essa informação?” “O que os outros aprendizes sabem a respeito da minha cultura?” “O que difere a minha maneira de ver as outras culturas da forma como os outros veem a minha cultura?” “Como eu posso incorporar as diferentes visões de mundo, a fim de modificar minha forma de pensar e agir sobre as culturas dos outros aprendizes?” permitem, de acordo com Bennett (2011), que os aprendizes se engajem em conversas que os conduzirão a novos conhecimentos e a uma posterior reflexão sobre suas próprias representações e as representações dos outros na interação intercultural.

Na prática, sustentamos que todas essas perguntas abrem caminho para a descoberta de novos conhecimentos. Tal como afirmou Diderot em sua célebre frase “A ignorância não fica tão distante da verdade quanto o preconceito⁹⁹”, manter-se ignorante

⁹⁸ Retomaremos essa questão nos próximos capítulos.

⁹⁹ Traduzido do original em francês *L'ignorance est moins loin de la vérité que le préjugé*. In: DIDEROT, D. **Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent**. Publicado anonimamente em 1751.

e preconceituoso nos afasta da possibilidade de conhecer melhor aquilo que é estranho ao nosso olhar. Estendendo essa reflexão para o desenvolvimento da CI nessa primeira etapa de trabalho com os futuros professores de PLE, cremos que o contato com o outro e suas diferenças culturais lhes oferece a oportunidade de sair da ignorância de si mesmos.

Ao desenvolver a CI, a ignorância em relação à própria cultura e à cultura do outro, as representações e os estereótipos a ela relacionados - tudo leva o futuro professor a estar frente a frente com uma realidade que vai contrapor aquilo que ele acredita que é real e o que, de fato, é verdadeiro para as culturas em interação. O que antes era desconhecido abre caminho para que elos de compreensão e aceitação que podem gerar novos comportamentos e novas formas de pensar.

Essa primeira etapa permite, sobretudo, que os professores compreendam que não existe uma verdade absoluta quando se trata de valores culturais: o valor de uma dada cultura não é mais verdadeiro, nem menos correto, nem mais arcaico (ou qualquer outro adjetivo que se queira dar) do que o valor de outra cultura. Assim, por exemplo, tomar banho várias vezes ao dia ou escovar os dentes após cada refeição pode parecer estranho aos olhos dos europeus, quando observam nossos hábitos culturais. Ou ainda, comer escorpião, barata, rato, cérebro de macaco, como o fazem algumas culturas orientais, pode parecer repugnante para os hábitos alimentares dos brasileiros.

Finalmente, é nessa primeira etapa que os futuros professores podem se confrontar com as representações e estereótipos que fazem das outras culturas e quais representações e estereótipos elas, a seu turno, têm da nossa cultura. Retomando o pensamento de Sócrates “Só sei que nada sei” nós, enquanto formadores, estaremos proporcionando aos futuros professores a experiência de que o saber nunca se basta em si mesmo; que ele se alimenta de novos saberes, e assim por diante.

Ensinar a cultura é, portanto, a base de uma cadeia de aprendizados que encontram seus significados na experiência individual de cada professor quando se trata de formá-los para o ensino de PLE. Alimentar o desejo de cada um deles a buscar novos conhecimentos, a querer aprender cada vez mais sobre os valores e as diferenças de cada cultura, é um desafio e uma tarefa que se inicia durante sua formação e se estende ao longo de toda a sua vida profissional.

2.5.1.2. A segunda etapa: ensinar a cultura

Quando afirmamos que os futuros professores de PLE devem vivenciar através da CI a aprendizagem intercultural estamos partindo do pressuposto de que a cultura se ensina. Assim como Morandi (2005, p. 36) citando o pensamento de Herbart lembra que “todo indivíduo que aprende a cultura pode adaptar, assimilar, compreender e integrar toda forma de cultura (...)”, entendemos que a cultura é formadora e, portanto, deve ser ensinada através da experiência.

Alguns autores, entretanto, acreditam que a cultura não se ensina, tal como Joubert (2005, p. 68). De acordo com seu pensamento, a única coisa que o professor pode fazer é “insuflar” os alunos a se interessarem pela cultura, de forma que eles passem a ter o desejo de ir em direção a ela. Também Delègue (2009, p. 5) acredita que a cultura não se ensina, mas que ela é “fruto da paixão ou do interesse individual, e se elabora ao longo da vida”. Ambos os autores, ao fazerem tal afirmação, referem-se ao ensino da cultura geral, e não da cultura específica de um determinado povo e em um determinado contexto, tal como acontece no ensino e aprendizagem de PLE.

Outros autores, tais como Erickson (1997, p. 48), acreditam que a cultura pode ser ensinada, mas com certo cuidado. Ele alerta para o fato de que os professores podem ensinar a cultura, desde que ela não venha repleta de uma carga moralizante. Para ele, é importante procurar desenvolver nos alunos em sala de aula de línguas a habilidade de se relacionar com diferentes culturas e de aprender a conhecer o outro a partir de novas perspectivas.

Kramersch (1990, 1993), Byrnes (1991) e Bex (1994) a seu turno defendem que a cultura se ensina. Para eles, é importante ensinar a cultura não apenas como informação, mas com a finalidade de desenvolver a reflexão crítica nos alunos. Nosso ponto de vista se enquadra nessa afirmação, uma vez que os autores citados propõem que a cultura do próprio aluno seja o ponto de partida para se ensinar a cultura alvo, com o objetivo de refletir sobre outras realidades culturais.

Para aquilo que diz respeito a esse estudo, muito mais do que afirmar: “é assim que isso acontece nessa ou naquela cultura”, o importante é promover a análise crítica nos futuros professores dos usos socioculturais de uma determinada língua, é propiciar uma aprendizagem que os estimule a ressignificar as representações e os estereótipos

culturais. Na primeira etapa do desenvolvimento da CI esse trabalho é iniciado por meio da aproximação, da abertura, do interesse e das novas descobertas; na segunda, concomitante à primeira, graças à interação comunicativa, os professores têm a oportunidade de experimentar a vivência do ensinar sua cultura e do aprender a cultura do outro.

Vemos nesse mecanismo uma comparação com a técnica do *in-tandem* que viabiliza o ensino e a aprendizagem de línguas através de “pares de falantes (nativos ou não nativos) de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro” (TELLES, 2009). Entretanto, diferentemente dessa técnica que parte do preestabelecimento de objetivos linguísticos e culturais, a proposta do desenvolvimento da CI nas duas primeiras etapas entende que é durante a própria interação comunicativa intercultural que serão desenvolvidas a competência linguística, sociolinguística e discursiva.

Apesar dos autores interculturistas insistirem que é durante a interação comunicativa que se dá o desenvolvimento da CI e de várias outras competências não concebemos o ensino da cultura nem o desenvolvimento da CI sem o estabelecimento anterior de objetivos metodológicos, sem uma reflexão que possa aliar teoria e prática em sala de aula de PLE. Para que a cultura possa ser ensinada através da experiência intercultural, em nosso ponto de vista os formadores devem levar os futuros professores a conhecer os componentes teóricos da CC e da CI para depois explorar o potencial de cada um deles na prática.

Se a CC é composta de três componentes (linguístico, sociolinguístico e pragmático - QECCR, 2001) e a CI engloba fases de informação, de observação e de interação (KING; BAXTER MAGOLDA, 2005), é importante que os professores não ignorem os objetivos da tarefa que colocarão em prática. Estamos com isso ressaltando uma vez mais que ensinar a cultura exige dos professores o aprendizado de conhecimentos que lhes permitirão o desenvolvimento de atitudes e de habilidades necessárias à prática a CI em sala de aula de PLE, gerando neles uma reflexão e uma conscientização mais profunda sobre a complexidade do que significa o processo de desenvolvimento da CI.

Os professores devem ser encorajados a se conscientizar das etapas de desenvolvimento da CI para poder compreender o papel que vão exercer e as atividades

didático-pedagógicas que colocarão em prática em sala de aula durante a interação comunicativa intercultural. Essa conscientização demanda uma maior atenção na interação intercultural e nos vários tipos de conhecimentos linguísticos, de mundo e culturais que entrarão em jogo ao longo da comunicação (HADLEY, 1993). Ela também pede um olhar atento sobre as representações sociais e os estereótipos culturais que interferem no aprendizado de uma língua.

2.5.1.3. Diante do comportamento do outro: a terceira etapa

Essa é uma das etapas mais importantes do desenvolvimento da CI. Ela exige o gerenciamento dos conflitos e dos choques interculturais diante da diversidade cultural e da alteridade instaurado em sala de aula de PLE. Como nós, formadores, podemos levar os futuros professores a ensinar sua cultura, a interpretar as outras culturas e a aprender como se comportar diante delas nas relações interculturais?

Essa pergunta está diretamente vinculada às duas primeiras etapas do desenvolvimento da CI. Por meio da conscientização da própria cultura e de suas representações e estereótipos, bem como das representações e estereótipos da cultura do outro, os futuros professores são levados a considerar a existência de verdades diferentes, o que acaba por gerar neles reflexões concernentes às diferenças de enxergar o mundo e de se comportar em situações culturais distintas das suas.

No entanto, os contatos interculturais trazem em si as particularidades de cada cultura, bem como as representações que fazemos delas, os valores, as regras, as normas, as formas de pensar, agir e sentir de cada cultura, conforme já explicitado nesse capítulo. Cada encontro intercultural requer um esforço para aprender a administrar os choques e os conflitos resultantes dessa interação. Como sustentamos nessa pesquisa que a cultura se ensina, cabe aos formadores conduzir esse aprendizado e por meio dele proporcionar discussões enriquecedoras que produzam o desejo de descobrir e de se abrir ao outro.

Quando em situação de comunicação intercultural, em um primeiro contato tendemos a nos basear em opiniões gerais e estereotipadas das culturas. Por isso mesmo, manter uma atitude de curiosidade e de abertura favorece as novas descobertas e as novas experiências. Isso não significa que é necessário estar de acordo com tudo o que

se vai descobrir e aprender; afinal, cada ser humano é único, e isso já é suficiente para compreender que podemos ter opiniões diferentes, tanto quanto somos capazes de desenvolver atitudes de respeito e tolerância em relação a opiniões diferentes. Se as visões de mundo são distintas, natural que haja estranhamento inicial, tanto quanto é natural haver comparações entre as culturas.

Para ultrapassar esse primeiro momento de estranhamento e compreender que não existem verdades absolutas, nem valores ou normas considerados “corretos” ou “incorretos”, tomamos como ponto de partida os exemplos citados por Huber-Kriegler et al. (2005):

*(...) um homem britânico foi considerado mal educado porque ele havia passado por uma porta à frente de uma mulher polonesa. No mesmo dia, ele recebeu um comentário ligeiramente sarcástico de uma de suas alunas holandesas, porque ele havia segurado a porta para que ela passasse antes dele: “Eu mesma posso me virar sozinha, obrigada”. Aquilo que esperavam dele em um grupo internacional continuou sendo um mistério.*¹⁰⁰

*(...) um europeu do norte está em um trem na Itália, na Espanha ou na Grécia [e] lê tranquilamente seu jornal quando, bruscamente, outros viajantes no mesmo vagão se dirigem a ela (em sua língua) e lhe fazem uma série de perguntas em relação ao motivo de sua viagem, sua vida pessoal, a geografia de seu país etc. Aparentemente, eles não se dão conta que essa pessoa pode se sentir mal, até mesmo embaraçada, simplesmente porque ela deseja continuar sua leitura.*¹⁰¹

Um técnico árabe vindo da Europa central para trabalhar alguns meses na Arábia Saudita parecia muito surpreso em relação ao contato físico entre os homens árabes. Em uma carta enviada à sua família ele escreveu “que eles ficam próximos uns dos outros no ônibus tocando as costas, os ombros, o pescoço e até mesmo os

¹⁰⁰ Tradução nossa da versão francesa: (...) *un homme britannique a été considéré comme plutôt mal élevé parce qu’il avait passé une porte devant une femme polonaise. Le même jour, il a reçu un commentaire légèrement sarcastique d’une de ses étudiantes hollandaises, parce qu’il lui avait tenu la porte: “Je peux me débrouiller toute seule, merci”. Ce que l’on attendait de lui dans un groupe international est resté un mystère pour lui.* In: HUBER-KRIEGLER, M. et al. **Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle**. Autriche: Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l’Europe, 2005, p. 53. Disponível em http://archive.ecml.at/documents/pub123aF2005_HuberKriegler.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

¹⁰¹ Tradução nossa do original em francês: (...) *un européen du nord est dans un train en Italie, en Espagne ou en Grèce [et] lit tranquillement son journal quand brusquement, d’autres voyageurs dans le compartiment s’adressent à elle (dans sa langue) pour lui poser toute une série de questions concernant la raison de son déplacement, sa vie, la géographie de son pays, etc. Apparemment, ils ne se rendent pas compte que cette personne risque de se sentir très mal à l’aise, voire embarrassée, car elle souhaite simplement continuer sa lecture.* Id. *Ibid.*, p. 46.

quadris, se beijam e passeiam nas ruas colocando as mãos na cintura”. Bastante desconcertado, ele se perguntou: “Será que eles são todos homossexuais?”¹⁰²

Em todos os exemplos é possível depreender que existem diferentes comportamentos, diferentes costumes sociais e valores culturais sobre os quais se baseiam as diversas culturas. O fato do professor britânico, no primeiro exemplo, se perguntar sobre qual comportamento seus alunos esperavam dele demonstra tanto a reprodução inicial de um comportamento por ele utilizado em seu país (passar à frente de uma mulher diante de uma porta) quanto a tentativa de modificá-lo (esperar que a mulher passe antes pela porta) e ajustá-lo em função de sua primeira experiência mal sucedida.

Vemos também nos exemplos a falta de preparo dos indivíduos em relação à cultura do outro, isto é, o não aprendizado da cultura de contato, o que pode ocasionar uma sensação de incompreensão e de diferentes interpretações entre os envolvidos em cada contexto onde ocorrem as interações, tal como fica evidente no último exemplo. O técnico vindo da Europa central estranhou o comportamento entre os homens da Arábia Saudita porque desconhecia os hábitos culturais do país onde se encontrava, fazendo com que ele tirasse conclusões errôneas (todos eles eram todos homossexuais) acerca de sua experiência pessoal.

Finalmente, os exemplos propostos pelos autores apresentam um mesmo denominador comum: o estranhamento em relação ao comportamento do outro quando do contato inicial, provocando distintas interpretações. No segundo exemplo, a forma como alguns passageiros abordaram o europeu no trem causou grande desconforto, pois ele queria ler seu jornal em silêncio e não conhecia aquelas pessoas para poder responder a questões sobre sua vida pessoal, tomando o comportamento delas como falta de respeito e invasão de privacidade.

¹⁰² Tradução nossa do original em francês: *Un technicien venu d'Europe centrale pour travailler quelques mois en Arabie saoudite semblait assez étonné par le contact physique entre les hommes arabes. Dans une lettre à sa famille, il écrivit «qu'ils se tiennent très près l'un de l'autre dans les bus, se touchant le dos, les épaules, le cou et même les hanches, s'embrassant et même se promenant dans les rues enlacés par la taille». Assez déconcerté, il se demanda: «Sont-ils tous homosexuels?»*. Id. Ibid., p. 44.

De fato, as experiências individuais podem confirmar estereótipos positivos ou reforçar os negativos, tanto quanto levar a comportamentos e julgamentos que alteram a forma de pensar e agir em relação a cada cultura. De acordo com Erickson; Shultz (1981), a produção de um comportamento social adequado exige o conhecimento do contexto, bem como a observação de quando ele se modifica e qual comportamento é considerado adequado a cada um desses contextos (antes e depois da modificação): “(...) a cada uma dessas mudanças, a relação de papéis entre os participantes é redefinida para produzir configurações diferentes da ação conjunta” (ERICKSON; SHULTZ, 1981, p. 148).

Se por um lado o estranhamento inicial confirma ou modifica o estereótipo e as representações sociais, por outro ele pode incitar os indivíduos a querer ultrapassar ideias e opiniões preconcebidas, tais como demonstram o primeiro e o último exemplo. Ainda que não bem sucedida, a tentativa de modificar seu próprio comportamento para que se estabeleça uma interação intercultural demonstra uma abertura em relação ao outro, um desejo de compreender seu universo cultural, atitudes que podem abrir caminho para novos contatos, para o aprendizado de novos comportamentos e o exercício do respeito às diferenças.

O respeito em relação a valores culturais diferentes vem dessa constatação, isto é, a de que conhecer as diferenças nos permitem uma reavaliação de nossas representações culturais. O respeito, porém, implica um comprometimento com as diferenças. Segundo Freire (2005), respeitar consiste em um exercício contínuo de comunicação que pode levar à união, sem que isso represente a perda dos valores e da identidade de cada cultura envolvida na interação comunicativa:

(...) Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe. (FREIRE, 2005, p. 83)

De acordo com Byram et al. (2009, p. 28), em geral o diálogo intercultural é suficiente para estabelecer essa compreensão de que fala Freire, isto é, a não imposição da nossa forma de ser e pensar, o nosso respeito à cultura do outro e ao mesmo tempo, a

curiosidade do outro em relação à nossa cultura. Na perspectiva dos dois autores, é o diálogo intercultural que viabiliza o respeito, através de sua prática contínua que permitirá a superação das diferenças culturais, aliada à análise crítica da própria cultura e da cultura do outro.

O reconhecimento das diferenças culturais é, pois, o ponto de partida para apreender a se comportar diante das diversas culturas. Mas só nos sentimos bem para modificar nossos comportamentos se já conhecemos hábitos e comportamentos da cultura do outro. Por esse motivo, entendemos que as atitudes, os comportamentos e os conhecimentos, componentes integrantes do desenvolvimento da CI, quando trabalhados em conjunto com atividades didático-pedagógicas orientadas para esse objetivo, podem conduzir os futuros professores de PLE a discussões que permitem sensibilizá-los para os diferentes significados de um mesmo comportamento em diferentes culturas.

Também acreditamos que essa reflexão desenvolve atitudes críticas e, conseqüentemente, a consciência intercultural, na medida em que os futuros professores são colocados em situações concretas que os fazem rever seus valores culturais, seus conhecimentos e seus comportamentos diante das diferentes culturas. Quando isso não acontece, a proposição de tarefas comuns que evidenciem as diferenças também costuma dar bons resultados, uma vez que o grupo se vê impulsionado a trocar conhecimentos e experiências entre as culturas. É o que frequentemente acontece em sala de aula de PLE; daí sentirmos a necessidade de levar os futuros professores a essa reflexão, sem deixar de lado as questões ligadas à gramática da nossa língua.

2.6. O olhar do componente linguístico para a Competência Intercultural

Ao defendermos nessa pesquisa o desenvolvimento da CI durante a formação inicial de professores de PLE estamos nos apropriando do conceito de Byram et al. (2002) de que o espaço de comunicação é “língua-passaporte”; como a língua em questão é uma língua estrangeira, entendemos que ela é utilizada como um passaporte para os indivíduos envolvidos na interação intercultural “entrarem” na língua e na cultura estrangeiras.

De acordo com os autores, isso acontece porque eles têm consciência nesse momento preciso de que pertencem a nacionalidades diferentes, e conseqüentemente, possuem identidades culturais distintas (BYRAM et al., 2002, p. 9). Assim, é o ambiente de comunicação intercultural que viabilizará aos indivíduos oportunidades para se explorar as diferentes línguas, a diversidade cultural e a alteridade.

A aquisição da Competência Linguística (CL) é necessária a toda e qualquer forma de expressão de comunicação oral ou escrita. O que acontece na abordagem intercultural, conforme afirmamos no parágrafo anterior, é que a língua passa a ser o passaporte que leva ao encontro de diálogos entre indivíduos de identidades culturais diferentes. Nesse sentido, o desenvolvimento da CL ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da CI, na medida em que a interação comunicativa vai permitir o estabelecimento de códigos linguísticos entre os envolvidos nesse processo que respeitam a personalidade individual de cada um e suas diferenças culturais.

Apoiando-nos em Byram (1997), o desenvolvimento da CI acontece através da construção conjunta de várias competências (linguística (CL), sociocultural (CSC), discursiva (CD)) durante o processo de interação intercultural. Uma competência não está separada da outra, todas se complementam e congregam aprendizados que vão de estruturas simples a cada vez mais complexas ao longo das experiências de comunicação intercultural.

Como todos nós trazemos nossos modelos linguísticos e culturais, além de representações e estereótipos de cada cultura, os autores interculturalistas insistem que para haver um efetivo desenvolvimento da CL, da CSL, da CD e da CI o professor deve ter um papel de mediador. Essa ideia está ancorada na visão sociointeracionista da aprendizagem segundo a qual o professor é responsável por mediar, orientar, mostrar, direcionar e possibilitar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o centro do conhecimento e passa a interagir com os alunos e criar condições para que eles sejam responsáveis pela construção de suas aprendizagens. É importante ressaltar que essa visão não é novidade nos cursos de línguas estrangeiras. Desde que a AC no ensino de línguas ganhou força na década de 80 o professor deixou de ser o detentor absoluto do conhecimento com função de controlar e reforçar os comportamentos dos alunos (visão behaviorista da

aprendizagem) e passou a “guiar, facilitar, capacitar outra pessoa (o aprendiz)” (BROWN, 1994, p. 7), criando condições para que a aprendizagem pudesse acontecer.

Apesar de o papel de mediador ser preponderante na abordagem intercultural, para nós os professores de línguas assumem vários papéis concomitantes que variam de acordo com a ênfase dada à atividade que está sendo desenvolvida: ora ele é instrutor, ora observador; ora é organizador, outras vezes facilitador, comunicador, pesquisador ou colaborador, entre outros. Uma vez que as diferenças culturais acabam se tornando mais evidentes dentro do grupo de PLE, o papel do professor vai além da mediação. Ao implicar-se no processo de ensino e aprendizagem ele reconhece a existência de diferentes identidades culturais e diferentes visões de mundo que o obrigam a passar de um papel a outro. Esse é um trabalho que pede uma capacitação específica, tal como afirma Serrani (2010), para que o professor em formação

(...) não conceba seu objeto de ensino - a língua - como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil do interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso relacionados diretamente à identidade sociocultural. (SERRANI, 2010, p. 17-18)

O reconhecimento de que a língua adquire um caráter de produção e de compreensão de discursos ligados à identidade sociocultural é compatível com a perspectiva intercultural, pois ela se baseia, conforme já abordamos, no fortalecimento de um diálogo intercultural que preconiza o respeito e a tolerância mútua, através da conscientização das diferenças culturais. Trata-se, portanto, de uma mudança de ponto de vista, isto é, de ver a língua como elemento de tomada de consciência da diversidade, da abertura ao outro.

Como a língua é um passaporte para a comunicação e um veículo de interação social, e como a concebemos indissociável da cultura (uma vez que a expressão linguística de cada povo traz consigo seus valores e conceitos que o definem como grupo social e cultural), o desenvolvimento da CI passa a ser o elo entre a tomada de consciência intercultural e a relativização cultural. Estamos com isso reafirmando que a

CI abre um espaço para que futuros professores e aprendizes de PLE entrem em contato com estereótipos e representações sociais e experimentem esse espaço como reelaboração, ressignificação e relativização de diferentes pontos de vista culturais. O valor maior deixa de ser a nossa cultura ou a cultura “estrangeira”, mas o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de negociação de conflitos (KRAMSCH, 1993).

Conhecer a cultura é, sem dúvida, necessário para que os indivíduos envolvidos no processo de aprendizado da língua estrangeira possam compreender o que é dito e se expressar sem que haja problemas na comunicação em função de interpretações errôneas das culturas em interação. Quanto mais conhecemos a cultura da língua em aprendizado, mais aprendemos sobre como se dá o funcionamento dessa língua e melhor preparamos os professores para enfrentar os choques culturais. Nessa perspectiva, concordamos com Miquel (1997) ao afirmar que

(...) é conveniente além de realizar em classe numerosos trabalhos interculturais que ajudem os estudantes a se orientarem na nova cultura sem julgamento, realizemos boas descrições do que os romanos fazem (do ditado “in Rome, do what romans do” ou “em Roma, faça como os romanos”), para que realmente seja possível que o processo de ensino-aprendizagem permita ao estudante o conhecimento necessário para poder atuar de modo socioculturalmente adequado na língua alvo e, também, como objeto secundário, porém, menos, lutar contra o etnocentrismo, contra os julgamentos antecipados das diferentes culturas e fazer assim um meio viável para a comunicação entre os povos¹⁰³ (MIQUEL, 1997, p. 48)

¹⁰³ Tradução nossa do original em espanhol (...) *es conveniente realizar en clase numerosos trabajos interculturales que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla, realicemos buenas descripciones gramaticales que den buena cuenta de lo que “los romanos” hacen [del dicho “in Rome, do what romans do” o “donde fueras, haz lo que vieras”], para que, realmente, sea posible que el proceso de enseñanza/aprendizaje permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar de modo socio-culturalmente adecuado en la lengua meta y, también, como objetivo secundario, pero no menor, luchar contra el etnocentrismo, contra los juicios hacia las culturas distintas y hacer, así, más viable la comunicación entre los pueblos.* MIQUEL, L. *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. **Frecuencia L**, vol. 5, Madrid: Editora Edinumen, 1997, p. 48. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b. Acesso em 04 de janeiro de 2016.

A complexidade que envolve as relações entre aprendizes de diferentes línguas e culturas em um contexto de diversidade cultural e alteridade é, portanto, um desafio para nós formadores de professores de PLE, pois esse contexto exige uma carga de grande reflexão crítica da parte do futuro professor acerca de tudo o que envolve o intercultural. A aprendizagem se dá através da experiência direta de cada um dos envolvidos nesse contexto, do envolvimento emocional, afetivo e cognitivo em cada situação intercultural. É, portanto, um exercício didático-pedagógico que coloca o professor frente a frente com seus aprendizes e suas diferenças culturais, o que vai exigir de ambos o desenvolvimento das capacidades de “saber aprender” e “saber ser”, tal como propõem os autores.

O desafio se amplia, de acordo com nossa concepção, na medida em que a experiência intercultural também exige dos futuros professores de PLE a compreensão de que muitas vezes pressupomos o que o outro quer dizer, o que pode levar a falsas ideias e conceitos sobre esse outro, ou até mesmo a confirmar os estereótipos negativos e as representações sociais. Daí a importância de aprofundarmos as questões relacionadas ao intercultural, de modo que haja um real interesse para a abertura, a curiosidade saudável e o respeito às diferenças, para o desejo de comparar semelhanças e diferenças culturais, para identificar e interpretar o desconhecido sem preconceitos, e para, enfim, conscientizar sobre a necessidade do desenvolvimento da CI em sala de aula de PLE.

Trata-se de uma atitude positiva que encoraja o futuro professor a refletir sobre o significado do “Eu falo com vocer na sua língua, mas é na minha língua que eu te compreendo” (GLISSANT, 1981 apud KRAMSCH, 1993, p.177). Se a compreensão do outro parte de nossa própria visão de mundo, a tensão entre aquilo que nos define (nossa identidade) e aquilo que não é semelhante a nós (o outro) demanda uma formação que priorize o exame crítico da própria língua e da própria cultura, bem como da maneira como o outro enxerga nossa língua e nossa cultura.

O importante, segundo nossa compreensão, é possibilitar a experiência da docência através da construção de conhecimentos e trocas afetivas e cognitivas durante a interação intercultural. Os modelos de desenvolvimento da CI trazem elementos concretos que priorizam essa experiência pedagógica, na medida em que eles ampliam esse espaço de cocriação entre as culturas e abrem caminho para o respeito e a tolerância mútua no contexto da diversidade cultural e da alteridade.

2.7. Por que fazer uso dos modelos de CI na formação de futuros professores de PLE?

Como sustentamos em nossa tese que a cultura se ensina, para que os futuros professores possam aprendê-la é importante que eles desenvolvam a CI e seus componentes. Adotamos para esse fim uma perspectiva operacional do conceito de CI ligada à capacidade de resolver problemas, isto é, dentro das especificidades que exigem o desenvolvimento da CI recorreremos a estratégias pedagógicas que efetivam esse trabalho durante a formação de professores de PLE.

Os modelos de desenvolvimento da CI apresentados no capítulo anterior despertam essa capacidade nos professores, encorajando-os ao contato com outras culturas e à reflexão aprofundada sobre os conceitos que envolvem o intercultural. Dentre esses modelos, a descrição teórica de Bennett (1988), modelo de tradição norte-americana e referência para os estudos posteriores na área do intercultural, é o ponto de partida para uma primeira reflexão, pois ele incide sobre a sensibilidade do indivíduo em um contexto intercultural. Também os modelos de Byram (1997) e Dervin (2010), ambos de tradição europeia, respeitam a psicologia do contato das culturas. Por promoverem o respeito e o diálogo intercultural, servem de apoio para reflexões que consideram a diversidade e a alteridade e teorizam sobre como aumentar nossa capacidade de interagir em um contexto intercultural.

Esses três modelos - de Bennett, Byram e Dervin - são aqueles que, sob nossa ótica, mais se aproximam do desenvolvimento da CI. Associados a um trabalho didático-pedagógico que se inicia na formação inicial e se estende à formação contínua do professor de PLE, eles nos inspiram a colocar em prática os conceitos do intercultural, pois permitem que o futuro professor aprenda a analisar as diferenças culturais, a valorizar a diversidade linguística e cultural, a promover a desmistificação dos estereótipos, a construir e a utilizar a CI em sala de aula, a se tornarem, enfim, mais autônomos.

Uma vez que o foco desse estudo é a formação, o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Bennett (1988) nos parece ser a base para a compreensão da passagem do etnocentrismo para o etnorelativismo cultural, importante mudança de ponto de vista da parte dos professores em relação à visão que eles têm das diferentes culturas. Conforme já reiteramos inúmeras vezes em nossa argumentação, a primeira etapa para que o futuro professor de PLE se torne interculturalmente

competente é a conscientização de sua própria identidade cultural através do encontro com o outro. O “quem sou” diante do “como o outro me vê” é o início de um processo que passa, segundo Bennett (1988), por várias fases. Situando o modelo no contexto do ensino e aprendizagem de PLE, as três primeiras são consideradas etnocêntricas e ressaltam a *negação da cultura do outro* (as diferentes culturas dos alunos), a *defesa da sua própria cultura* (a brasileira) e a *minimização* (transição entre os estados de negação/defesa e aceitação), respectivamente.

Não se trata de assegurar que professor e alunos negam veementemente a cultura uns dos outros; isso seria desacreditar a curiosidade que se tem diante do novo e que pode incitar o desejo de interagir. Porém, em um primeiro encontro existe um estranhamento das diferenças e uma comparação entre as culturas, processo natural que confirma ou rejeita os estereótipos e representações, de acordo com a experiência de cada um. O exemplo a seguir comprova essa afirmação:

O professor pergunta no início da aula se os alunos fizeram os exercícios propostos na aula anterior. Um aluno argentino responde negativamente, enquanto o aluno francês confirma ter finalizado todos os exercícios. Instintivamente, o argentino afirma “Os franceses sempre fazem tudo o que o professor pede” e dirigindo-se diretamente ao aluno completou: “Você quer se tornar o queridinho do nosso professor para conseguir boas notas?” O francês, bastante irritado, respondeu: “Eu não sei o que vocer veio fazer aqui, mas eu vim aprender o idioma. Se você não está interessado, por que se inscreveu nesse curso?”¹⁰⁴

Ao comparar as culturas, os estereótipos e as representações de uma e outra são os primeiros elementos a vir à tona quando da análise do comportamento do outro, sobretudo em sala de aula de PLE, pois as diferentes culturas estão em contínua interação. O futuro professor necessita, portanto, estar preparado para enfrentar desafios tais como o exemplo acima descrito, sobretudo para que o conflito não seja destrutivo, e, ao contrário, se torne um fator produtivo em termos de desenvolvimento humano. Uma discussão que conduza à seguinte reflexão: “Como eu enxergo você e como você me vê?” proporciona uma maior compreensão dos valores e das diferenças culturais e

¹⁰⁴ Situação real ocorrida no curso básico de PLE no ILEEL/UFU no segundo semestre de 2012 e relatada pela professora do curso em reunião de grupo mensal sob nossa coordenação.

enriquece essa experiência, na medida em que obriga os alunos a identificar e definir o seu próprio espaço de desenvolvimento.

Encorajar o futuro professor a gerenciar o conflito é resultante de um trabalho de formação pautado em exercícios que lhe permitam viver experiências interculturais etnocêntricas e que passem pelas fases de negação, defesa e minimização, de acordo com modelo de Bennett (1988). Essas três primeiras fases são, em nossa opinião, fundamentais para uma proposta de trabalho de formação cuja tônica é o desenvolvimento da CI, pois elas levam à compreensão de que tendemos a explicar o outro a partir de nossas próprias crenças e valores culturais. Elas permitem, também, que eles percebam as diferenças, embora ainda de forma estereotipada. Elas possibilitam, enfim, uma ampliação da própria visão de mundo cultural, através da conscientização da diversidade cultural e da alteridade.

As fases seguintes do modelo de Bennett (1988) são consideradas etnorelativistas (aceitação, adaptação e integração): na medida em que a visão de mundo individual entende a existência de diferentes visões de mundo culturais opera-se uma ampla gama de interações humanas, de novos conhecimentos e aprendizados. Trata-se de um desafio para nós, formadores, pois a principal questão é como manter o compromisso ético diante de tal relatividade (PERRY, 1970).

De fato, aceitar as diferenças culturais não significa concordar com elas. Buscar uma adaptação também não quer dizer que essas diferenças são assimiladas, tal como afirma Bennett (1988). Se outras visões de mundo são relevantes para o desenvolvimento de novas atitudes (tais como abertura ao outro e mudança de comportamento frente a diferentes opiniões) e conhecimentos, a experimentação da diversidade cultural é um aprendizado ético que culmina na interação de identidades culturais distintas.

Assim, o que nos interessa é levar os futuros professores a uma reflexão sobre a ética das relações interculturais, sobre o vai e vem de sentimentos, de críticas, de autocríticas e de julgamentos que fazem parte da interação intercultural, sobre como isso pode interferir em sala de aula de PLE. Sob esse aspecto, as propostas de Byram através do Modelo de Competência Intercultural (1997) e de Dervin (2010, Modelo de Competências de Apreciação da Diversidade) também viabilizam a aplicação de estratégias de aprendizagem que podem derrubar barreiras culturais e construir

interesses comuns que não sejam partilhados apenas por aqueles que falam a mesma língua ou que possuem a mesma identidade cultural (LEFFA, 2002; LEMKE, 1993, 2002).

O fato de Byram (1997) estar preocupado com a formação de professores de línguas levou-o à elaboração de um modelo de competência aplicado em sala de aula e também nós a nos interessarmos por melhor compreender a dinâmica desse modelo. Para o autor, a comunicação entre indivíduos de diferentes culturas é um processo que envolve o desenvolvimento de uma série de competências (linguística, sociocultural, discursiva e intercultural) que interagem umas com as outras e levam ao desenvolvimento da CCI. No ambiente de sala de aula de PLE, essa prática é representada através do confronto das diferentes identidades culturais, uma vez que as representações e os estereótipos culturais vêm à tona nas inúmeras situações de interação intercultural pelas quais passam professor e alunos.

A necessidade de compreender as identidades envolvidas nesse contexto de ensino exige que o futuro professor assuma o papel de mediador, segundo Byram, da comunicação intercultural e, portanto, é sua experiência pessoal que promove a construção da CCI. Para que ele coloque em prática esse papel, sua formação deve priorizar o desenvolvimento de uma série de conhecimentos/saberes e habilidades (descritas no capítulo anterior) que o tornem competente interculturalmente.

O modelo de Byram traduz, a nosso ver, as necessidades da formação do futuro professor de PLE, na medida em que ele incita nele mesmo um trabalho de conscientização crítica capaz de analisar as relações interculturais, as práticas da própria cultura (brasileira) e da cultura do outro. Também vemos nesse modelo a oportunidade de ensinar ao futuro professor a correr riscos, uma vez que o papel de mediador, tal como defende o autor, traz em si o caráter de gerenciamento de possíveis conflitos durante a comunicação.

Diferentemente das visões tradicionais sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que apresentam a cultura alvo como forma de compreender os usos culturais e sociais da língua, a perspectiva do desenvolvimento da CI incita os futuros professores a refletir sobre suas próprias culturas, suas interpretações das outras culturas, sobre como buscar um diálogo entre elas. Muito mais do que aprender sobre essa ou aquela cultura, o futuro professor passa a compreender que as diferentes culturas são

portadoras de elementos que vão do estereótipo negativo ao desconhecido que fascina, o que demanda de sua parte saber interagir na diversidade.

O modelo de Byram, ao enfatizar que a CI é uma competência a ser desenvolvida através de um trabalho específico de formação junto aos professores de línguas, se aproxima do Modelo de Competências de Valorização da Diversidade de Dervin (2010). De acordo com o autor nós, formadores, devemos proporcionar aos professores a experiência da coconstrução de identidades e de culturas no contexto de ensino onde se dá a aprendizagem através do desenvolvimento de saberes (“saber fazer”, “saber reagir/agir”) que os capacitem para a docência.

Em Dervin (2010) tanto quanto em Byram (1997), a questão da formação engloba fortemente a experiência das representações que fazemos das outras culturas. Nesse aspecto, entendemos que ambos os modelos motivam os futuros professores a compreender a diferença entre “aquilo que o outro realmente é” e “aquilo que pensamos que ele é”: ao entrar em contato com as representações e os estereótipos das diferentes culturas, o professor aprende a analisar, a reconhecer e a agir durante a interação intercultural. A descoberta é, portanto, recíproca.

Dervin (2010), no entanto, insiste para o fato de que os futuros professores devem experimentar suas reações, ações e estratégias no contexto de ensino de línguas de acordo com os objetivos de aprendizagem. Aqui estão incluídos a identificação dos estereótipos e representações, as emoções provocadas, os comportamentos antigos e aqueles que se pretende modificar, a atenção à comunicação. Trata-se, segundo nossa opinião, de um modelo bastante audacioso, que propõe aos professores em formação uma constante auto-observação e autoanálise de ideias, pensamentos e sentimentos que podem ser revistos e transformados através da autocrítica e da reflexão.

É importante esclarecer que os três modelos através dos quais nos apoiamos incita uma formação pautada na reflexão sobre a identidade cultural, a diversidade e a alteridade que justifique a metodologia e as estratégias didáticas e pedagógicas que os futuros professores devem colocar em prática em sala de aula de PLE. Todos os modelos são pautados na experiência individual, na prática de cada futuro professor. Assim, eles convergem para um trabalho que prepara cada um deles para a interação intercultural, através do desenvolvimento da CI.

Uma vez mais queremos reafirmar que o desenvolvimento da CI não implica uma aceitação ou assimilação pessoal através da experiência individual de tudo o que é diferente de nós culturalmente. Conforme Bennett (1988) esclareceu em sua pesquisa, isso seria pensar que a CI está sempre associada a concordar com os valores e modos de vida de outras culturas, ou ainda, assimilar crenças e comportamentos que não fazem parte de nossa identidade cultural. O que de fato é relevante nos modelos apresentados é a possibilidade de abertura à diversidade cultural e à alteridade, que leva os professores a uma conscientização dos próprios valores, crenças e comportamentos culturais, bem como a uma avaliação menos estereotipada das representações das outras culturas, quando do contato intercultural.

A experimentação individual das diferenças culturais propicia o aprendizado do ajuste, da tolerância, do respeito, da percepção construtiva de que existem diferentes modos de ser, pensar e agir que não são melhores nem piores que os nossos. Como os julgamentos e as críticas fazem parte do comportamento humano, e como defendemos que a cultura se ensina, cabe a nós, formadores, também possibilitar aos futuros professores de PLE o aprendizado da ética nas relações sociais e interculturais.

2.8. Por que falar de ética intercultural?

A sala de aula de PLE é um espaço rico de mediações. Graças à diversidade de culturas ali presentes, as experiências são únicas e não podem ser reproduzidas, pois cada encontro traz elementos culturais novos aos envolvidos no processo de interação intercultural. Os resultados dessa mediação vão depender da maneira como foi produzida a comunicação intercultural, isto é, de como os indivíduos envolvidos no processo construíram essa comunicação.

Partindo dessa afirmação, se um contexto de comunicação nunca é idêntico ao outro e se os indivíduos não conhecem o todo da cultura do outro, a comunicação pode adquirir papéis distintos: de *integração*, quando existe uma abertura e um desejo de compreender as diferenças culturais; de *geração de conflitos*, quando aqueles que se comunicam ainda estão presos em seus próprios valores culturais e não conseguem experimentar as diferentes culturas sem exacerbar as representações e os estereótipos.

A diferença entre um e outro papel pode estar na mediação conduzida pelo professor. É por esse motivo que insistimos nessa pesquisa na importância de incentivar os professores em formação a conhecer a cultura e a identidade cultural brasileira a fundo para depois levá-los a conhecer a cultura do outro, de modo a melhor compreender, aceitar e respeitar essa cultura. Quando assim procedemos, permitimos ao futuro professor de PLE que ele aprenda a considerar que os valores, as crenças, as normas e os comportamentos compartilhados de cada cultura são distintos umas das outras.

Os conflitos, entretanto, não devem ser desvalorizados nas vivências interculturais. Ao contrário, em nosso ponto de vista eles são fontes de discussão e de reflexão porque trazem em si elementos de frustração que podem levar os indivíduos em situação de interação intercultural a reconhecerem a si mesmos por meio das diferenças. Estamos aqui reafirmando o caráter de certa forma libertador do conflito, na medida em que o comportamento do outro pode se modificar diante de minha presença e vice-versa, viabilizando experiências interculturais únicas.

Tão importante quanto aprender sobre a cultura é aprender como ensinar a cultura, como interpretá-la sem juízos de valor ou preconceitos, é compreender seus usos em cada contexto, a fim de evitar mal-entendidos, julgamentos errôneos ou reforço de estereótipos negativos. Tal como afirma Byram (2003),

(...) Ser competente no plano intercultural quer dizer pensar e agir de maneira moralmente desejável, e fazer da competência intercultural um objetivo de ensino (...) significa dar indicações precisas sobre a maneira como convém se conduzir¹⁰⁵. (BYRAM, 2003, p. 10)

Para entender a afirmação acima, recorreremos ao campo da Filosofia para buscar o significado da palavra “ética”. Originária do latim *ethos*, isto é “propriedades do caráter”, foi Aristóteles¹⁰⁶ quem se interessou pela investigação das

¹⁰⁵ Tradução nossa do original em francês : (...) *Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable, et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement (...) signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire.* In: BYRAM, M. **La compétence interculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.

¹⁰⁶ De acordo com Höffe (2008, p. 169), na ética aristotélica aparece tanto o termo *ethos* (com “e” longo), que significa propriedade de caráter, como também o termo *êthos* (com “e” curto), que significa costume,

propriedades boas e más do caráter, denominadas pelo autor de virtudes e vícios, respectivamente, assunto que se tornou uma parte essencial de suas investigações. Desse significado inicial, no entanto, o termo passou a ser associado à moral, por um erro de tradução (a palavra grega *ethicos* foi traduzida por *moralis*, isto é, usos e costumes).

Diversos autores comungam da definição de ética associada à moralidade, isto é, um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam as ações de um grupo em particular (HÖFFE, 2008; SINGER, 1994). Chauí (2008, p. 310) lembra que “toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido e à conduta correta e à incorreta, válidos para todos os seus membros”.

Para nós, ética é a conduta do agir moral. Associando essa conduta ao contexto de ensino de PLE, o agir de maneira moralmente desejável não significa impor normas de conduta culturais explícitas aos professores durante a formação. Quando abordamos a ética é para que ela seja uma experiência de reação ao etnocentrismo e um impulso ao desenvolvimento de um dos componentes da CI - a atitude de “saber ser”, segundo o modelo de Byram (2003). O “saber ser” compreende entrar em contato com o significado dos valores de cada cultura, de forma que suas atitudes perante os alunos não sejam contraditórias entre aquilo que eles julgam ser correto e aquilo que de fato corresponde ao valor de cada cultura.

Essa conduta ética é o que estamos chamando de ética das relações interculturais. O *ethos* (hábito, costume) é cultura, na medida em que ele abriga em seu significado o “dever ser” transmitido às futuras gerações como tradição. Associado ao “saber ser” de Byram (1997), temos aqui dois elementos que merecem trabalho com os futuros professores de PLE: o ambiente de sala de aula os estimula a compreender aquilo que “deve ser” de cada cultura e, ao mesmo tempo, os incita a “aprender a ser” diante de cada uma delas em interação intercultural.

e é para este segundo termo que serve a tradução latina. Ele significa o lugar costumeiro da vida, os costumes que são vividos nesse lugar e o modo de pensar e de sentir. Devido ao primeiro significado, Aristóteles ocupa-se do estudo das instituições políticas e sociais; ao segundo significado, a sua ética assume traços de uma etologia, de uma doutrina daquele *ethos* (hábito, costume) que tem parentesco etimologicamente com *êthos*; finalmente, de acordo com o terceiro significado ele desenvolve uma ética normativa. In: TUGENDHAT, E. **Lições sobre Ética**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 135.

Essa ética aplicada às relações interculturais é o que Tardy (1983) chama de “ética da diferença” e Abdallah-Pretceille (1997) nomeia de “ética da alteridade”. A primeira está pautada em três constatações: 1) buscar compreender o outro naquilo que faz dele um estrangeiro por meio de um esforço de sair de si mesmo para conhecer o que é diferente de si; 2) compreender o outro não significa identificar-se com ele, mas admitir que é possível contestá-lo para que haja uma compreensão entre ambos; e 3) a alteridade cultural é algo que não se atinge plenamente, pode-se familiarizar com ela e até progredir no aprendizado, mas sempre fica uma espécie de “fissura”, própria da relação entre os seres humanos. Para o autor, esses três elementos - compreender a diferença, compreender que não é necessário identificar-se com a diferença e compreender que a alteridade cultural, embora passível de familiarização, é inacessível - agem concomitantemente quando do contato intercultural (TARDY, 1983).

A “ética da alteridade”, por sua vez, enfatiza a atenção dada ao outro e à capacidade de se colocar em seu lugar. Isso significa, no campo do intercultural, aprender a olhar o outro de forma diferente, mais humana; aprender a se comunicar de forma espontânea, natural, autêntica e, sobretudo, ética. A ética está na ausência de obrigação: não se obriga que o outro seja como nós; ao contrário, reconhece-se sua liberdade de ser aquilo que ele é. Nesse sentido, o lugar da ética é a própria interação com o outro (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1997, p. 130).

Enquanto Tardy (1983) enfatiza que o fato de que não compreender o outro não exclui a possibilidade de admitir que ele é diferente e que as diferenças marcantes podem ser suportadas¹⁰⁷, Abdallah-Pretceille (1997) chama a atenção para a responsabilidade individual de respeitar, de forma ética, a liberdade do outro, ao reconhecer suas diferenças. Entendemos que ambas as perspectivas se complementam, porque não existe alteridade sem reconhecimento da mesma. Também não se pode falar de interação intercultural sem que haja a abertura e o respeito ao outro, atitudes intrínsecas à conscientização e à descentralização.

Em nosso ponto de vista, tanto um quanto outro autor apresenta as características propostas nos modelos de Bennett (1988), Byram (1997) e Dervin (2010), ao

¹⁰⁷ TARDY, M. De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles », Les Échanges franco-allemands de 1963 à 1983. *Colloque OFAJ*, OFAJ, Paris, 14 a 18 novembro de 1983. In: Abdallah-Pretceille, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: INRP, 1986, p. 164.

ênfâtizarem o caráter de conscientização da própria cultura, de descentralização, de compreensão do outro, de abertura, empatia, tolerância e respeito em relação ao outro, características do desenvolvimento da CI.

Entretanto, muitas críticas são feitas à metodologia que prima pela “ética da diferença” ou “ética da alteridade”. Demorgon (2005) e Forestal (2007), por exemplo, embora admitam que ela possa auxiliar pontualmente indivíduos de culturas diferentes a se comunicarem nos encontros iniciais, entendem que essa ética é consensual, na medida em que tenta evitar o conflito, o que é, de acordo com os autores, um posicionamento errôneo da parte dos autores interculturalistas.

Também Antier (2011), embora não negue a existência de comportamentos negativos diante das diferenças culturais, reforça que esse posicionamento pode levar o professor a se culpar caso haja um conflito em sala de aula, o que o faz considerar como um erro de gestão de sua parte. Por esse motivo, esse autor entende que uma formação voltada para o intercultural pode ser nefasta na vida do futuro professor, preferindo falar de “ética da autenticidade”, onde os valores, as convicções e a sensibilidade do professor são levados em consideração durante sua prática (ANTIER, 2011, p.47).

De nossa parte, defendemos que o futuro professor de PLE não precisa “se apagar”, isto é, ele não deve deixar de agir segundo suas próprias convicções, nem deixar sua identidade cultural de lado ou evitar o conflito. O desenvolvimento da CI vai justamente auxiliá-lo a interagir em situações conflituosas, em contexto de diversidade cultural e de alteridade, de forma que ele aprenda a se posicionar e a conduzir o conflito.

Sob o ponto de vista ético, essa reflexão leva os futuros professores a compreender que o conflito cultural é positivo e não exclui os conceitos da perspectiva intercultural. Ao contrário, em termos metodológicos, essa discussão representa a possibilidade de ampliar o desenvolvimento dos componentes da CI: a abertura, o interesse, o respeito ao outro são mecanismos de mudança de atitudes que geram conscientização e incitam o futuro professor a refletir e agir de acordo com as exigências de sua prática.

Quando afirmamos que o conflito é positivo, reiteramos uma vez mais que os indivíduos de culturas diferentes nele envolvidos são capazes de estabelecer uma comunicação onde representações sociais, estereótipos culturais e diferentes modos de ser, de pensar e de agir são uma oportunidade para o futuro professor de PLE de colocar

em prática a CI. Diante de outros modelos e códigos culturais distintos dos seus, ele vai comparar, confirmar ou rejeitar estereótipos, manifestar seus pontos de vista e se disponibilizar para a abertura e para o diálogo intercultural.

No entanto, não podemos esquecer que estamos diante de indivíduos que tem sua própria personalidade, seus sentimentos, suas ideias, suas questões interiores. Para abarcar a necessidade de formar professores que compreendam em profundidade as relações interculturais, muitos pesquisadores têm buscado na psicologia respostas para as condutas conflituosas em situação de interação intercultural.

2.9. Por que falar em psicologia intercultural?

Conforme citamos anteriormente, os modelos de CI de tradição europeia de Byram (1997) e Dervin (2010) pautam-se na psicologia dos contatos interculturais. Porque acreditam na interação intercultural como mecanismo de abertura, de mudança de atitude, de aquisição de novos conhecimentos que podem gerar novos comportamentos diante das diferenças culturais, os autores se aproximam da “ética da diversidade” (ou “ética da alteridade”), na medida em que seus modelos preveem que o indivíduo se coloque no lugar do outro e reveja suas crenças, representações sociais e estereótipos culturais que possam criar conflitos ou falsas interpretações da cultura do outro.

Como o choque cultural e os conflitos fazem parte da dinâmica de desenvolvimento da CI vemos nos modelos desses autores uma aproximação com a psicologia intercultural, uma vez que eles abrangem características desse estudo por meio das representações sociais (de si e do outro) e dos estereótipos culturais. Eles também levam em conta que as interpretações passam pela avaliação constante do indivíduo em relação à sua própria forma de ser, de pensar, de sentir e de agir face às diferenças.

Não admitimos se falar do comportamento humano descontextualizado de sua cultura. É por essa razão que trouxemos para nossa discussão os estudos da psicologia intercultural, pois ela se ocupa da faceta que engloba as “similaridades e diferenças no funcionamento psicológico individual entre diferentes grupos culturais e etnoculturais” (LICATA; HEINE, 2012, p. 68).

Ao emprestar conceitos da psicologia geral (tais como processos de desenvolvimento individual, inteligência, egocentrismo etc.) e os de outras disciplinas (tais como as noções de desempenho e competência utilizadas pela Linguística ou as noções de cultura e práticas sociais utilizadas pela Antropologia), a psicologia intercultural traz uma proposta de debate entre as questões de etnocentrismo e relativismo cultural, na medida em que ela procura aliar a complexidade humana à diversidade das culturas (MARTIN, 2002, p. 96).

Definida por Berry (1997) como “o estudo da relação entre o contexto cultural e o comportamento humano¹⁰⁸”, a psicologia intercultural pretende aprofundar a compreensão das relações entre o comportamento do indivíduo diante da identificação com sua própria cultura e seu comportamento diante de culturas diferentes. Nesse sentido, temas como a gestão e o significado das diferenças culturais são de seu interesse, a fim de auxiliar o indivíduo a administrar os compromissos culturais em situações de relações interculturais positivas (abertura ao outro, diálogo, novos conhecimentos etc.) e negativas (tensões e conflitos) (DENOUX, 2000).

A identidade cultural de um determinado grupo é reforçada através da interação com o outro, o que faz com que as representações e os estereótipos também assumam um caráter psicológico. A oposição entre representações/estereótipos positivos e representações/estereótipos negativos induzem o indivíduo a comportamentos xenófilos ou xenófobos, respectivamente. Conforme afirma Zarate (2003, p. 175-176), as representações e os estereótipos, podendo assumir um caráter redutor e demonstrar o etnocentrismo das percepções dos indivíduos, são reveladores das relações e das dinâmicas entre os grupos.

A coerência entre aquilo que cada indivíduo é enquanto ser único e complexo, sua própria cultura e a cultura do outro está na forma como se dá a negociação durante a interação. Cada um sendo estranho ao outro, a psicologia intercultural entende que os diferentes níveis de interpretação e de representação estão relacionados à experiência pessoal de cada indivíduo, o que faz com que a escuta do outro seja primordial nesse encontro.

¹⁰⁸ Prefácio de J. W. Berry In: BERRY, J.W; DASEN, P. R.; SARASWATHI, T. S. (eds). **Handbook of cross-cultural psychology**. 2a. edição. Boston, MA: Allyn & Bacon, vol. 2, p. xi-xvi, 1997.

Não nos cabe nessa tese aprofundar as relações humanas sob a ótica da psicologia social em contexto intercultural, embora admitamos que, de certa forma, elas se modificam significativamente, porque o olhar perante si mesmo e o outro se transforma quando existe uma abertura e um desejo de interagir. A questão, no entanto, é bastante densa, na medida em que ela abarca a complexidade do “eu”, do “outro” e do “nós” de culturas diferentes e muitas vezes opostas, decorrendo daí in~meros processos de comparação, análise, julgamentos, sentimentos, pensamentos e atitudes legítimos durante a interação.

Como toda cultura é dinâmica e complexa, não podemos tomar um único indivíduo como “modelo” de sua cultura, tal como afirma Abdallah-Pretceille (2008a):

(...) ninguém está em posição de ver e tratar o todo da cultura do Outro, ninguém pode se definir como representante legítimo da totalidade da cultura. Essas limitações sucessivas, tanto quanto o reconhecimento da incompletude de todo saber cultural, nos remete à modéstia, à simplicidade e à prudência. Prudência tanto mais necessária quando se sabe que atrás de toda cultura se escondem indivíduos que não podem, e não querem, se fechar nos discursos do outro.¹⁰⁹ (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2008 a, p. 55)

A autora faz alusão à complexidade do encontro intercultural e alerta para o fato de que não devemos tirar conclusões sobre elementos constitutivos de uma determinada cultura através de um único indivíduo e de uma única interpretação. Isso significaria estabelecer categorias pré-definidas (e definitivas) de reações e comportamentos individuais em função de um pertencimento cultural, o que não é, em nossa concepção, uma atitude compatível com a proposta intercultural, que tem sua dinâmica e seu foco na implicação dos indivíduos para coconstruírem uma comunicação em situação de diversidade cultural.

¹⁰⁹ Tradução nossa do original em francês (...) *personne n'est en position de voir et de traiter avec le tout de la culture de l'Autre, personne ne peut se définir comme le représentant légitime de la totalité de la culture. Ces limitations successives ainsi que la reconnaissance de l'incomplétude de tout savoir culturel renvoie à la modestie, la simplicité et à la prudence. Prudence d'autant plus nécessaire que derrière toute culture se cachent des individus qui ne peuvent, ni ne veulent se laisser enfermer dans le discours d'autrui.* In : Abdallah-Pretceille, M. *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Actes du Congrès International L'Annpe Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues cultures.* Salónica: Universidade de Salónica, 2008a, p. 55. Disponível em <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

Não estamos, no entanto, fazendo uma apologia à interação intercultural. Também não temos a ilusão de que basta ter uma atitude de abertura e um desejo de se relacionar com o outro para que se estabeleça um acordo entre os indivíduos envolvidos na interação. Essa é uma afirmação simplista e que traz um risco, na medida em que existe sempre um esforço e uma tomada de consciência da própria identidade cultural para que seja possível uma gestão da diversidade cultural.

O que a psicologia intercultural traz à tona é a experiência individual no contato entre as diferentes culturas, as tensões e os conflitos dele decorrentes, as diferentes visões de mundo que se problematizam para que haja um diálogo onde o respeito e a tolerância possam ser desenvolvidos e construídos conjuntamente. Lembramos aqui o pensamento de Bennett (1988) através de seu Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, segundo o qual aceitar as diferenças culturais não significa concordar com elas; conforme afirma Abdallah-Preteille (2008a, p. 53), trata-se “de compreender a experiência humana em suas singularidades e em sua universalidade”.

Em um contexto de diferentes comportamentos, sentimentos, representações e valores culturais, como é o caso do ensino e aprendizagem de PLE, lembramos que o modelo de Bennett (1988), ao descrever as fases pelas quais passa o indivíduo para sair de uma perspectiva etnocêntrica para uma etnorelativista, nos auxilia a compreender a complexidade dos processos de interação intercultural. Os modelos de Byram (1997) e Dervin (2010), por sua vez, nos servem de base para ampliar a descrição proposta por Bennett (1988), porque ambos insistem que o desenvolvimento da CI deve acontecer inicialmente através do reconhecimento da identidade cultural e da pluralidade de cada indivíduo, a fim de evitar afirmações redutoras sobre os pertencimentos culturais, o que geraria conflitos e julgamentos de caráter negativo.

Uma vez que defendemos o desenvolvimento da CI na formação de professores de PLE, a psicologia intercultural aliada à ética das relações interculturais é uma forma de promover a experiência nos professores do significado da troca recíproca entre as diferentes culturas presentes em sala de aula. Conforme afirma Fantini (2000), mais do que uma simples ferramenta prática destinada a fazer evoluir os indivíduos em situação de interação intercultural, o desenvolvimento da CI é uma poderosa ferramenta social que tanto um quanto outro (nós e os outros) dispõe para lutar contra a intolerância, a

xenofobia e o etnocentrismo. Essa é uma aprendizagem necessária, iminente, e um grande desafio para nós formadores.

2.10. Algumas conclusões

O fato de nomearmos “intercultural” um momento do encontro entre culturas diferentes não é o que o define como tal. O que caracteriza o intercultural é a interação comunicativa entre indivíduos que tem visões de mundo particulares, identidades e referências culturais distintas, e por isso mesmo constroem conjuntamente significações que lhes permitem estabelecer uma dinâmica de acesso à cultura do outro.

Esse momento em que a compreensão e a gestão da diversidade cultural se estabelecem exige dos indivíduos o desenvolvimento de uma série de competências (linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, de acordo com Byram, 1997) que lhes conduzirão a adquirir uma sensibilidade intercultural (Bennett, 1988), através da qual os componentes da CI (saberes, atitudes e habilidades, segundo Byram, 1997) serão igualmente desenvolvidos.

Em cada uma das etapas de sensibilização intercultural, a tomada de consciência da própria cultura, a abertura, o desejo de interagir em busca de novos conhecimentos pode modificar o pré-conceito de cada uma das culturas envolvidas na interação. Estereótipos e representações positivos e negativos são revistos e a partir daí novos comportamentos podem ser estabelecidos. Desse encontro, ainda que não haja concordância entre as culturas, porque somos diferentes uns dos outros, jamais saímos como entramos, isto é, com as mesmas ideias, conceitos e julgamentos anteriormente pré-definidos.

Esse aprendizado é prioridade, em nosso ponto de vista, para a formação de futuros professores de PLE. Se os alunos são de culturas diferentes e apresentam identidades culturais distintas, não podemos mais negar a necessidade de preparar o professor para os encontros interculturais entre os alunos e entre ele e seus alunos. Não podemos mais apenas afirmar que os conflitos fazem parte do ensino de PLE sem fomentar uma discussão durante a formação que conduza os professores a uma reflexão sobre o significado das tensões interculturais.

Inúmeros são os exemplos cotidianos através da mídia acerca da intolerância, da falta de diálogo e de ética intercultural quando se trata de tensões e conflitos interculturais. Não é, pois, aceitável, que nós, formadores de futuros professores de PLE releguemos essa importante constatação, uma vez que os cursos de PLE, em função do contexto de ensino e aprendizagem (estrangeiros de várias nacionalidades oriundos dos programas de mobilidade internacional estudando na mesma sala de aula), são fontes de pesquisa e de educação profissional, pessoal e intercultural.

Levando-se em conta tal realidade, os cursos oferecidos aos estudantes estrangeiros exigem dos professores capacitação específica para o ensino e aprendizagem de PLE no contexto da diversidade cultural e da alteridade. A articulação entre a teoria e a prática não se dá de forma espontânea, mas através de um trabalho de formação onde haja espaço para a troca de experiências, aprofundamento de conhecimentos teóricos e elaboração de projetos de pesquisa.

O desenvolvimento da CI durante a formação de futuros professores de PLE permite a experiência de práticas interculturais que aliam a aquisição de conhecimentos teóricos à ética e à psicologia intercultural, preparando-os não apenas para a docência, mas também para que eles possam exercer suas profissões com a mesma ética e respeito às diferenças enquanto cidadãos. Mais do que saber executar tarefas ou transmitir conhecimentos linguísticos, o professor que foi preparado durante a formação inicial para essa proposta pode exercer sua atividade de forma mais consciente, uma vez que ele se vê diante de identidades culturais que interagem umas com as outras e também com a sua identidade de ser brasileiro.

Todo esse movimento em direção ao outro é indissociável, em nosso ponto de vista, de um trabalho de formação que prepare o futuro professor de PLE para identificar, explicar e interpretar as diferenças de perspectivas através da troca de conhecimentos e experiências baseada no respeito à diversidade cultural. Reconhecemos que esse trabalho deve partir das necessidades reais ligadas aos contextos de ensino e aprendizagem em que estão inseridos, sem as quais não é possível desenvolver neles uma consciência crítico-reflexiva e valorizar a prática de sala de aula.

O formador que visa ao desenvolvimento da CI durante a formação de futuros professores de PLE tem o papel de criar condições de ensino e aprendizagem que ultrapassem a metodologia tradicional (que prioriza o ensino da gramática) ou a

abordagem comunicativa (que enfatiza a comunicação). Conforme afirma Miranda (2001), o professor interessado em responder ao desafio intercultural deve

(...) ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula (...). [O professor se assume como] agente de ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a Diferença (...). (MIRANDA, 2001, p. 42-43)

Assim, o formador que integra o corpo de professores das universidades onde são oferecidos os cursos de PLE tem um papel ativo no processo de desenvolvimento profissional dos futuros professores. Ele cria oportunidades de encontro, de diálogo, de troca e de reflexão, preparando e enriquecendo a prática dos futuros professores diante das diferenças culturais e da alteridade, enfim, da valorização da diversidade. Ao propormos o desenvolvimento da CI durante a formação, defendemos que ela aumenta a sensibilidade em relação às diferenças (mas também às semelhanças), pois a CI é um instrumento que trabalha no indivíduo sua capacidade de descobrir, de aprender, de perceber o outro em suas diferenças, de se (auto)conscientizar, de (re)construir representações e estereótipos, de respeitar, de tolerar, de se envolver, de se comunicar, de interagir, de viver, enfim, a experiência intercultural.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Nous considérons que la formation des professeurs doit partir de leurs besoins, ceux-ci intimement liés aux contextes où ils sont insérés, donnant aux sujets un rôle central et proactif (...). C'est seulement dans ce scénario qu'il est possible de valoriser une conception du professeur comme un "praticien-réflexif" (...)

Mônica Bastos, 2015, p. 97

(...) le "bon professeur" (...) c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour "l'altérité", et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent - eux-mêmes et leur culture.

Michael Byram; Bella Gribkova; Hugh Starkey, 2002, p. 10-11

Nos capítulos precedentes abordamos o intercultural, seus os contextos de uso e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. Trouxemos esses conceitos para o ensino e a aprendizagem de PLE no Brasil e sustentamos o desenvolvimento da CI durante a formação inicial de professores. Neste capítulo, demonstramos os caminhos que nos levaram à elaboração desta pesquisa, em que contexto ela foi pensada e realizada no Instituto de letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada para a coleta de dados, a análise dos resultados obtidos, as reflexões e as conclusões decorrentes dessa metodologia.

O estudo caminha na direção de uma análise dos questionamentos interculturais atribuídos aos professores que lhes exigiram uma reflexão pessoal e ética a partir de suas experiências interculturais. O ensino ante a diversidade cultural e a alteridade, o uso da CI em sala de aula e o gerenciamento dos conflitos interculturais assumem um

papel central nesse capítulo, uma vez que as representações sociais e os estereótipos culturais influenciam diretamente na escolha das dinâmicas por eles propostas aos estudantes estrangeiros para a aprendizagem do PLE.

A abertura ao outro, a troca de informações, a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos perante as diferenças culturais são aprendizados que não se realizam espontaneamente. De um lado nós, formadores, e as exigências cada vez maiores de uma compreensão e comunicação intercultural; de outro, os futuros professores e a necessidade de aprender a respeitar os modos de ser, de pensar e agir do outro através de experiências interculturais. Entre os dois, os alunos estrangeiros, que precisam aprender o português do Brasil.

3.1. Os germes da pesquisa

Inspirados formalmente nas pesquisas de Abdallah-Preteceille (1999) sobre a educação intercultural e de Byram (1997) e Byram et al. (2002) sobre a formação de professores interculturais, começamos a delinear os primeiros passos, mais especificamente durante o período de março de 2011 a dezembro de 2013. Ao longo desses dois anos, estivemos em contato direto com os estudantes estrangeiros regularmente inscritos nos cursos de ensino e aprendizagem de PLE no ILELL/UFU. Também tivemos a oportunidade de exercer a função de coordenação dos cursos nesse período, o que nos permitiu a realização de encontros mensais com os professores em formação para orientação, supervisão e reflexão das aulas, constituindo-se, de certa forma, um grupo de discussão com ênfase nos problemas e necessidades reais de sala de aula de PLE.

Embora ainda não tivéssemos uma ideia clara sobre o intercultural e os princípios teóricos que envolviam esse estudo, o trabalho mensal junto aos futuros professores, seguido de observações pontuais dos respectivos cursos, fez com que focássemos nosso olhar nessa problemática. Isso porque o contexto da diversidade cultural e da alteridade gerava dificuldades em nossos alunos de lidar com os conflitos decorrentes das diferenças culturais. O fato de que eles atuavam diretamente como mediadores e, ao mesmo tempo, transmissores de conhecimentos entre as culturas presentes em sala de aula e a cultura brasileira, fez com que eles se tornassem o principal alvo de nossas dúvidas e anseios diante dos questionamentos dos estudantes

estrangeiros e de seus próprios questionamentos enquanto professores que deveriam ensinar o português do Brasil.

Diante dessa realidade, nosso interesse por uma investigação que respondesse ao desafio de uma formação intercultural passou a ser predominante. Levar o futuro professor a descobertas sobre a língua e a cultura brasileira através de vivências junto dos alunos estrangeiros foi nosso primeiro foco, pois víamos na experiência da diversidade cultural e da alteridade a possibilidade de aplicar a didática da diversidade.

O primeiro fruto concreto desse desafio, ainda em fase de amadurecimento das ideias que viriam a nortear essa pesquisa, foi a criação de um projeto de extensão intitulado *Brasil sem Fronteiras*¹¹⁰, cuja finalidade foi, em um primeiro momento, proporcionar aos estudantes estrangeiros e aos professores uma viagem a uma ou duas cidades do país que permitissem a vivência da cultura brasileira e de trocas interculturais em aprendizados que pudessem aproximar uns e outros e todas as culturas conjuntamente. Posteriormente, e já engajados na pesquisa sobre o desenvolvimento da CI na formação de professores de PLE, o projeto assumiu caráter de investigação científica acerca das relações interculturais entre futuros professores e alunos estrangeiros, a fim de buscar tanto um aprimoramento de nossa docência quanto uma maior compreensão das necessidades concretas dos professores em formação no contexto universitário.

Mesmo sem embasamento teórico ou programa de trabalho previamente estabelecido, esse projeto foi decisivo para nossa pesquisa, pois permitiu que observássemos como se davam as relações, a comunicação, a troca de informações e de discussões interculturais entre os estudantes estrangeiros e entre eles e os professores. Assim, paulatinamente, fomos levados a estudar o intercultural e suas contribuições para a formação de professores de PLE, desejosos de encontrar respostas a nossos próprios questionamentos.

Naquele momento já percebíamos a necessidade de desenvolver competências

¹¹⁰ Projeto aprovado em sua primeira edição (fev/2013 a fev/2014, registro SIEX 10533) e segunda edição (abril/2014 a jan/2015, registro SIEX 11690) pela Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (CECLE) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU. Quanto ao subsídio financeiro do projeto, é importante registrar que são os próprios estudantes quem assumem as despesas das viagens culturais (estadia e alimentação). A universidade, no entanto, oferece o transporte, em geral ônibus, que fica à disposição do grupo durante toda a viagem.

específicas nos professores que lhes auxiliassem a gerenciar a sala de aula. A competência plurilíngue e pluricultural e a consciência intercultural citada pelo QECR (2001) como forma de compreender a “relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre „o mundo de onde se vem” e „o mundo da comunidade alvo”” (QECR, 2001, p. 150) nos parecia ser um dos principais pontos a serem abordados na formação.

Assim, sobretudo a partir de março de 2013, quando colocamos em prática a primeira edição do Brasil sem Fronteiras, somado à nossa experiência de formadora, às observações dos cursos de PLE e aos encontros mensais daí derivados, nasceu o desejo de pesquisar o domínio do intercultural no ensino e aprendizagem de línguas e sua aplicação através desenvolvimento da CI durante a formação de professores de PLE.

3.2. O contexto de pesquisa

Antes de abordarmos o contexto desta pesquisa, é importante justificarmos de onde ele partiu. Em 2008, um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) foi aprovado para o curso de Letras da UFU, que passou a vigorar no primeiro semestre de 2009. De acordo com o novo currículo, os dois primeiros semestres são dedicados a uma formação comum a todas as línguas (português, inglês, francês e espanhol). A partir do 3º semestre, os alunos devem optar por uma única língua. Para aqueles que escolheram uma das línguas estrangeiras, duas disciplinas passaram a ser obrigatórias: “Metodologia de Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE)”, ministrada no 4º semestre, sendo 45h de aulas teóricas e 15h de aulas práticas; e “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira (PLE)”, ministrada no 7º semestre, com 15h de aulas teóricas e 60h de aulas práticas.

Foi graças a esse impulso que o ensino e a aprendizagem de PLE ganharam relevância na UFU. As disciplinas foram criadas para responder a uma demanda crescente do ensino sistemático da língua portuguesa aos estudantes estrangeiros que se instalam em Uberlândia (MG) vindos de vários países através dos programas de mobilidade internacional (PEC-G e PEC-PG) e de acordos assinados entre as Instituições Universitárias estrangeiras e a UFU.

Dentre esses acordos, citamos o Programa de Duplo Diploma¹¹¹, que permite aos alunos brasileiros selecionados pelas universidades em função de seu desempenho a realização de uma parte intermediária de sua formação (2 anos) em uma universidade francesa e, ao mesmo tempo, terminar seus estudos na universidade brasileira, recebendo os diplomas das duas instituições. Também o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), um programa de intercâmbio e de mobilidade internacional para estudantes brasileiros e estrangeiros de graduação e pós-graduação na área das ciências, tecnologia e inovação que desejem estabelecer parcerias de pesquisa através dos projetos CAPES/BRAFITEC¹¹².

Em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII), o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) oferece aos estrangeiros o ensino gratuito de PLE. Nem todos os que chegam à universidade se interessam em fazer o curso. Alunos vindos de países que falam a língua portuguesa, tais como Cabo Verde, Angola e Moçambique, não sentem necessidade de frequentar os cursos, pois falam o português; conseguem se comunicar, acompanhar os cursos e viver no Brasil sem problemas. Daqueles que se inscrevem, a maioria é de nacionalidade francesa, devido ao grande número de convênios entre as universidades da França nas diversas áreas da engenharia e a UFU, a fim de promover pesquisas e intercâmbios científicos e tecnológicos entre o país e o Brasil.

A média de idade dos estudantes estrangeiros que procuram os cursos de PLE varia entre 20 e 30 anos. São alunos dos cursos de Engenharia, Biomedicina, Educação, Música, Comunicação, entre outros, vindos, sobretudo, da França, mas também dos Estados Unidos, Venezuela, Argentina, Colômbia, Equador, Peru, Cuba, Congo, Costa do Marfim, Benin, Romênia, Ucrânia etc., podendo esse quadro de estrangeiros ser modificado a cada semestre. Os cursos de PLE acontecem todos os semestres e incluem o ensino da gramática do português do Brasil e da cultura brasileira.

¹¹¹ No caso da UFU, além da França há também um convênio de Mestrado e Doutorado com uma universidade romena, a Universidade Politehnica Din Timisoara (UPT) na área de ciências de materiais. Disponível em <http://www.dri.ufu.br>.

¹¹² Disponível em <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/brafitec/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.

As aulas são realizadas nas dependências da UFU sob a responsabilidade dos alunos da disciplina “Estágio Supervisionado de PLE”, dada a obrigatoriedade do estágio. No entanto, esse contexto de ensino é bastante específico. A quantidade de alunos-professores em formação é maior do que a de alunos estrangeiros, o que nos obriga a dividir estes últimos em pequenos grupos de três alunos, de forma que todos os alunos-professores possam ter a experiência da docência durante o “Estágio Supervisionado de PLE”. Alguns se identificam de tal maneira com a disciplina de Metodologia de PLE que seguem trabalhando conosco no projeto como voluntários após o término do 4º semestre.

Quando assumimos as disciplinas de PLE e nos tornamos a coordenadora dos cursos no ILEEL, no período que compreendeu agosto de 2012 a abril de 2014¹¹³, ainda sem nenhuma experiência na área, uma vez que nossa formação e atuação no ILEEL/UFU estão ligadas ao ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE), de imediato identificamos uma questão desafiadora: os alunos regularmente matriculados no 4º semestre do curso de Letras/UFU até então só haviam entrado em contato com princípios teóricos da Linguística Geral de Saussure e Chomsky, sem, contudo, terem uma compreensão exata - ou maturidade - sobre os conceitos básicos estudados anteriormente. Para além da necessidade de preparar futuros professores para dar aulas de PLE, havia, portanto, uma questão maior que deveria ser resolvida, isto é, a falta de arcabouço teórico necessário para compreender os processos de aquisição e de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Mas essa não era a maior dificuldade. A parte prática dos princípios teóricos aprendidos durante o 4º semestre (disciplina “Metodologia de Ensino de PLE”) só acontecia um ano e meio depois¹¹⁴, isto é, no 7º semestre do curso de Letras/UFU, através da disciplina “Estágio Supervisionado de PLE”, um período de tempo considerado longo, a nosso ver, entre a apresentação da metodologia e a prática de ensino na área. Além disso, conforme afirmamos anteriormente, as disciplinas são obrigatórias apenas para os alunos com habilitação em línguas estrangeiras, que no sétimo semestre do curso

¹¹³ Após esse período, recebemos a autorização para o afastamento legal de nossas atividades docentes no ILEEL/UFU para dar continuidade aos estudos de doutorado.

¹¹⁴ Alguns alunos identificam-se de tal maneira com a disciplina “Metodologia de PLE” que seguem trabalhando conosco no projeto como voluntários após o término do 4º semestre.

já não apresentavam mais o desejo de trabalhar com a língua portuguesa, uma vez que suas habilidades de ensino e aprendizagem de línguas foram focadas no ensino da língua estrangeira, e não na língua materna.

Interessados nessa problemática, e com o desejo de aprofundar reflexões e questionamentos traçamos um plano de acompanhamento, de observação e de supervisão das aulas de PLE para os professores. Para ampliar a discussão e proporcionar reflexão sobre a prática, estabelecemos reuniões mensais com os professores em formação. Graças a esses encontros pudemos conhecer suas reais dificuldades e necessidades, o que nos fez querer avançar nossos estudos na área de formação de professores de PLE.

Em relação aos cursos para os estudantes estrangeiros, decidimos oferecê-los dividindo em cursos de gramática, que aconteciam duas vezes por semana com duração de 1h30, e um curso de cultura brasileira, com duração de duas horas uma vez por semana, a fim de proporcionar um maior encontro entre as diferentes culturas e permitir que os estrangeiros tivessem maior contato uns com os outros.

Dessa forma, os estudantes estrangeiros tinham uma carga horária semanal de cinco horas de curso de PLE, três das quais dedicadas à gramática e ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita no contexto de imersão, a fim de torná-los capazes de interagir num conjunto de situações de comunicação cotidianas elementares para viabilizar sua estadia no Brasil. Nas duas horas de aula dedicadas à cultura brasileira, reunimos os alunos-professores em formação em um número de três, a fim de que todos pudessem experimentar a interação intercultural, a troca de experiências e de especificidades do país e da cultura de cada um dos alunos estrangeiros ali presentes, inserindo-os no contexto sócio-político-cultural de nosso país.

De um lado tínhamos as disciplinas da graduação “Metodologia de Ensino de PLE” e “Estágio Supervisionado de PLE”, esta última nos permitindo agregar a função de supervisão e a coordenação dos cursos, bem como realizar viagens através do projeto *Brasil sem Fronteiras*, o que proporcionou aos professores em formação a oportunidade de conhecer os pressupostos metodológicos do ensino e aprendizagem do PLE e de colocar em prática esses pressupostos durante o estágio supervisionado.

De outro lado, as trocas intensas entre culturas, os estereótipos culturais e representações sociais que geraram diferentes comportamentos no grupo como um todo

(alunos-professores em formação e estudantes estrangeiros) acabaram por se tornar objeto de inquietação aos nossos olhos de formadora.

3.3. O perfil dos participantes da pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa inclui trinta estudantes estrangeiros inscritos no curso de PLE do ILEEL/UFU em dois períodos diferentes (no 2º semestre de 2013 e 2º semestre de 2015) e quatro professores em formação regularmente inscritos na disciplina “Estágio Supervisionado de PLE” no 2º semestre de 2013 do curso de Letras.

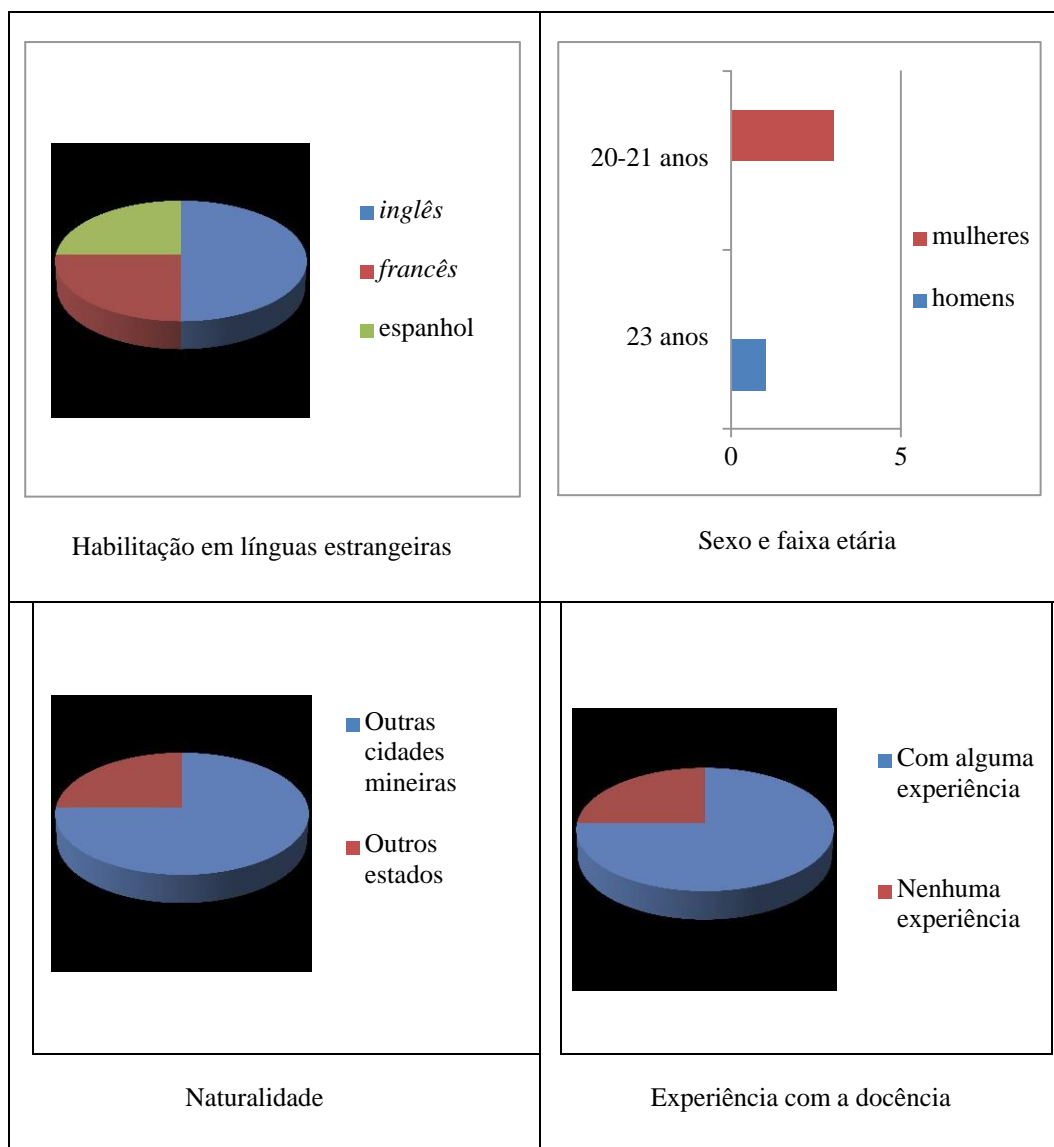
Embora nos concentremos nesses últimos, entendemos que é através da interação de ambos que se constroem os conhecimentos e as experiências de sala de aula. Além disso, sendo essa interação intercultural, era importante investigarmos como se realizavam as trocas culturais entre os alunos estrangeiros no contexto de aprendizado de imersão, bem como entre eles o professor, este último inserido em sua própria cultura.

Em relação ao grupo de professores em formação pesquisados naquele semestre (2/2013), sete deles estavam inscritos regularmente na disciplina “Estágio Supervisionado de PLE”, um dos quais desistiu de cursá-la por conflito de horário em sua grade curricular e outros dois foram reprovados por falta. Assim, quatro deles terminaram o curso e foram eles os participantes dessa pesquisa.

Três desses professores participantes eram do sexo feminino e um do sexo masculino. A média de faixa etária era de 20 anos, à exceção do único participante do sexo masculino, que tinha 23 anos. Dois deles eram alunos da habilitação em inglês, um da habilitação em francês e o quarto em espanhol.

Como a disciplina é obrigatória para os alunos de graduação em Letras que optaram pelas línguas estrangeiras, conforme já mencionamos, esse foi um fator bastante relevante, pois tivemos em nosso estudo a representação de todas as habilitações em língua estrangeira oferecidas pelo curso de Letras no ILEEL/UFU. O Quadro 1 a seguir apresenta os gráficos que demonstram o que acabamos de afirmar:

Quadro 1 - Perfil dos professores em formação



Como se pode observar nos gráficos, é significativo o fato de que nenhum dos professores em formação pesquisados era natural de Uberlândia (MG). A cidade é um grande polo universitário na região e atrai estudantes de todas as cidades vizinhas e até mesmo de outros estados. Dessa forma, cada um deles era natural de cidades diferentes: Monte Carmelo (MG), Patrocínio (MG), Lins (SP) e Araguari (MG).

Outra observação merece destaque quando nos referimos a esse grupo. O fato de o currículo do curso de graduação em Letras da UFU incluir a disciplinas de Estágio Supervisionado para todas as habilitações no final do curso, isto é, no 7º e 8º semestres, nos fazia crer que nenhum deles tinha experiência com a docência. Entretanto, apenas

um dos professores em formação participantes dessa pesquisa se incluía nesse item; todos os demais já ministravam aulas de línguas estrangeiras em escolas particulares e/ou em escolas de idiomas na cidade de Uberlândia, mas nunca haviam ministrado aulas para estrangeiros.

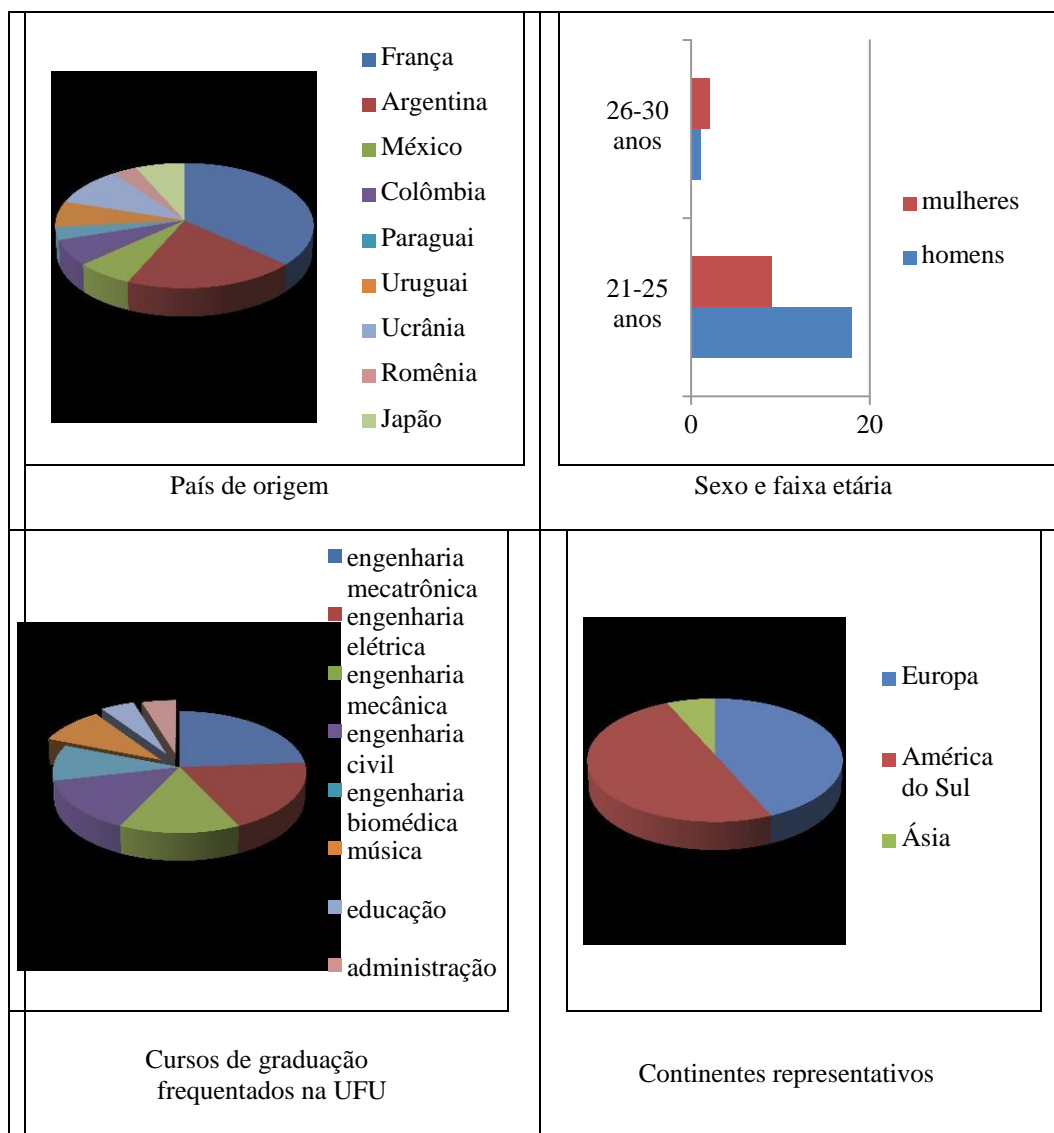
Quanto ao grupo dos estudantes estrangeiros, todos estavam inscritos regularmente no programa de intercâmbio internacional (os já citados programas PEC-G e CAPES-BRAFITEC) para frequentar por um semestre um dos cursos de graduação da UFU. Na ocasião em que essa pesquisa foi realizada, essa era a exigência para poder frequentar os cursos de PLE. Desde o 1º semestre de 2016, no entanto, a UFU já abre vagas para a comunidade de estrangeiros interessados em aprender o português do Brasil, seja por motivos profissionais, por questões de trabalho, seja por motivos ligados à busca de melhores condições de vida, como é o caso dos imigrantes haitianos que chegaram ao Brasil e se instalaram em Uberlândia¹¹⁵.

O país de origem com maior representação de estudantes estrangeiros participantes dessa pesquisa foi a França, seguido da Argentina. Todos os outros países (Ucrânia, Romênia, Japão, Paraguai, Uruguai, Colômbia e México) representam mais ou menos a mesma quantidade de estudantes estrangeiros, dos quais os da América do Sul aparecem com grande representatividade, conforme apresentaremos adiante.

Quanto aos cursos de graduação mais representativos, os diferentes cursos de engenharia (engenharia mecânica, engenharia mecatrônica, engenharia elétrica e engenharia biomédica) aparecem em primeiro lugar, seguidos do curso de agronomia, música, educação e administração, respectivamente. A maior porcentagem dos participantes era do sexo masculino na faixa etária dos 21 a 25 anos de idade, correspondendo ao período de graduação em que é concedida a bolsa através dos programas de intercâmbio e de convênio entre a UFU e as universidades estrangeiras. O Quadro 2 abaixo demonstra o perfil dos estudantes estrangeiros:

¹¹⁵ De acordo com estimativa do Município, até dezembro de 2015 aproximadamente 200 haitianos estavam vivendo na cidade de Uberlândia, mas somente 18 deles estavam cadastrados no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Refugiados de mais duas nacionalidades, do Afeganistão e de Camarões, também haviam procurado assistência na cidade naquela ocasião. Informações disponíveis em <http://www.revistadigitaldenoticias.com.br/blog/2015/12/02/uberlandia-procura-identificar-e-amparar-migrantes-e-refugiados/>. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes estrangeiros



Noventa por cento dos alunos estrangeiros eram do sexo masculino com média de idade entre os 21 e 25 anos, conforme já afirmamos. Essa estatística está diretamente relacionada à nacionalidade e aos cursos de graduação frequentados pelos alunos: 36,6% deles é representada por alunos franceses inscritos nos diferentes cursos de engenharia oferecidos pela UFU. Dos alunos homens franceses que participaram desta pesquisa e que frequentavam os cursos de engenharia da UFU, três deles estudavam engenharia mecânica, três deles engenharia civil, quatro outros engenharia mecatrônica e, finalmente, outros quatro eram do curso de engenharia elétrica. As duas únicas

mulheres francesas que participaram de nossa pesquisa frequentavam o curso de engenharia biomédica.

O fato de a maior porcentagem dos alunos estrangeiros inscritos nos cursos de PLE estarem ligados aos cursos de engenharia da UFU se explica pela quantidade de convênios estabelecidos entre a universidade e as universidades/escolas de engenharia da França (atualmente eles são em número de 57 com as universidades francesas¹¹⁶) que, graças aos programas de intercâmbio, incentivam os alunos a estudar em uma instituição superior no exterior, conforme explicitamos no item anterior.

Como se pode também observar através do Quadro 2, a segunda nacionalidade mais representativa é a argentina. Ela representa 20% dos alunos inscritos no curso de PLE, todos eles ligados ao curso de Agronomia da UFU. Outra observação não menos importante é o fato de que dos 30 alunos estrangeiros que fizeram parte de nosso estudo, 13 deles vieram de países da América do Sul, o que representa quase a metade dos participantes da pesquisa.

Todos os estudantes frequentaram apenas um semestre do curso de PLE, correspondendo ao período de intercâmbio entre suas respectivas universidades de origem e a UFU. O fato de que quase a metade dos alunos inscritos eram de nacionalidade francesa e a outra quase metade sul-americana, característica que vínhamos observando desde o início de nossas atividades na área de PLE, se repetiu no período de nossa pesquisa (segundo semestre de 2013): 36,6% de franceses e 43,3% de sul-americanos.

3.4. Os objetivos e as questões de pesquisa

Partimos da hipótese inicial de que para conduzir o ensino de PLE os professores necessitam de uma metodologia que lhes traga um conjunto de práticas pedagógicas conjuntas que possam organizar as diversas competências que lhe são requeridas nessa tarefa. Isso significa que concebemos o ensino e a aprendizagem de línguas tal como está descrito no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR, 2001) e reforçada no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE,

¹¹⁶ Informações disponíveis em <http://www.dri.ufu.br/convênios/Fran%C3%A7a>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

2011), isto é, um conjunto estruturado de competências diversas, adquiridas em diferentes níveis, que integram atitudes e saberes.

Deste conjunto de competências faz parte a Competência Intercultural (CI), que no contexto de ensino e aprendizagem de PLE assume papel fundamental, tal como explicitado no QuaREPE (2011), isto é, a relação estabelecida entre os alunos e suas culturas implica em “uma dialética da afirmação de si próprio, de sua identidade e do (re)conhecimento do outro” (QuaREPE, 2011, p. 11).

Nossa experiência com a formação de professores de PLE nos levou a reflexões que nos fizeram acreditar na necessidade de estimulá-los a ter mais autonomia e conduzi-los a uma reflexão sobre o desenvolvimento da CI, uma vez que, em nossa concepção, ela lhes ofereceria os subsídios necessários para mobilizar o conhecimento acerca da própria cultura e a explicitação de nossa língua, além de favorecer a comunicação intercultural entre eles e os alunos, pautada na abertura, na descoberta, no respeito e na tolerância ao outro. O alargamento dessa competência permitiria, em nossa visão, que o professor em formação transmitisse suas experiências através de práticas sociais, culturais e linguísticas, reelaborando e enriquecendo, dessa forma, sua própria visão de mundo.

A principal questão que norteou nossa pesquisa foi, portanto, a seguinte: Os professores de PLE têm conhecimentos teóricos sobre a CI e, nesse caso, fazem uso dessa competência em sala de aula? Essa pergunta, no entanto, suscitou em nós uma série de indagações:

- Os conceitos teóricos do intercultural podem, de fato, auxiliar os futuros professores a uma maior conscientização da importância das representações sociais e dos estereótipos culturais no ensino de PLE?
- É possível desenvolver nos futuros professores a CI e, paralelamente, trabalhar o desenvolvimento de outras competências (linguística, sociocultural, estratégica, discursiva etc.)?
- O trabalho com a CI pode realmente mobilizar no professor o conhecimento de si mesmo, de sua própria cultura, além de favorecer uma comunicação intercultural pautada no respeito ao outro (UNESCO, 2013)? Não seria isso uma

idealização do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e mais especificamente no nosso caso, do ensino e aprendizagem do PLE?

- O desenvolvimento da CI resulta em um agir mais consciente da própria língua e da própria cultura?
- O contato com a diversidade cultural e a alteridade pode gerar uma consciência intercultural e modificar comportamentos culturais?
- Como auxiliar os professores a vivenciar processos de pesquisa e formação pautados no desenvolvimento da CI?

Para que essas questões pudessem ser respondidas, fazia-se necessário primeiramente que investigássemos as representações sociais e os estereótipos culturais de professores e alunos estrangeiros: quanto aos primeiros, interessava-nos saber como lidavam com as diferenças culturais e os possíveis conflitos em sala de aula; quanto aos segundos, pretendíamos conhecer como eles se relacionavam com as outras culturas e com a cultura brasileira, aqui representada pelo professor de PLE. Uma vez identificadas essas variáveis, poderíamos relacionar as respostas obtidas com a noção de CI e fundamentar os resultados através dos conceitos interculturais apresentados no primeiro capítulo dessa tese, a fim de propor o desenvolvimento da CI na formação de professores de PLE.

Todas as indagações nos permitiram traçar os seguintes *Objetivos Gerais*:

- Investigar as representações e os estereótipos dos estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros;
- Investigar as representações e os estereótipos dos professores em formação em relação ao Brasil e aos brasileiros e em relação aos estrangeiros;
- Comparar e analisar os resultados obtidos entre as respostas dos alunos estrangeiros e as dos professores em formação;
- Investigar o conhecimento teórico dos professores em relação à CI e sua aplicação em sala de aula de PLE;

- Refletir sobre a formação de professores de PLE através do desenvolvimento da CI suscetível de prepará-los para a prática pedagógica.

Após essa primeira investigação e mantendo o foco nos professores em formação, os *Objetivos Específicos* foram traçados:

- Investigar se as representações e os estereótipos dos estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros se modificaram durante suas estadias em nosso país;
- Investigar se as representações e os estereótipos dos professores em formação em relação ao Brasil e aos brasileiros e em relação aos estrangeiros se modificaram durante a experiência com o desenvolvimento da CI e o ensino de PLE;
- Investigar como se deu a adaptação dos alunos estrangeiros em Uberlândia (MG);
- Investigar o conhecimento teórico dos professores em relação à CI e suas capacidades de estabelecer a diferença entre ela e a competência cultural (CC);
- Analisar o agir e reagir dos professores em formação diante de um conflito intercultural em sala de aula de PLE;
- Analisar a promoção do desenvolvimento da CI durante as aulas de PLE;
- Investigar a reação dos professores em formação ante à possibilidade de integrar a CI em sua formação em PLE;
- Analisar as sugestões apresentadas pelos professores em formação participantes da pesquisa para a formação em PLE com ênfase no desenvolvimento da CI;
- Propor sugestões pedagógicas para o desenvolvimento da CI na formação de professores de PLE.

3.5. Os procedimentos metodológicos

De acordo com Clanet (1993), o aprendizado intercultural se realiza através da heterogeneidade cultural, do aprender a relativizar, a não julgar, a negociar, a aceitar o

conflito, estar disposto a viver a experiência da alteridade e da diversidade cultural, a aprender a criticar com base em argumentos que levem em conta as diferenças culturais (CLANET, 1993, p. 91).

Para que pudessemos verificar tal afirmação, uma vez que cremos ser ela a base do desenvolvimento da CI, traçamos uma metodologia pautada nos objetivos anteriormente descritos, a fim de que pudessemos responder nossas questões de pesquisa. Ela se baseou em três pontos principais: 1) a investigação sobre os conhecimentos iniciais dos alunos estrangeiros acerca das representações sociais e dos estereótipos culturais brasileiros; 2) a investigação sobre os conhecimentos iniciais dos professores em formação acerca das representações e estereótipos sobre o Brasil, os próprios brasileiros e sobre os estrangeiros; e 3) a descrição e dos resultados obtidos.

Tal procedimento exclui uma abordagem metodológica de tipo quantitativa para o material coletado, uma vez que não visamos à verificação de uma verdade. Ao contrário, o que nos interessa é analisar as informações coletadas dentro do contexto universitário de ensino e aprendizagem de PLE, a fim de que ele nos forneça informações sobre esse mesmo contexto.

3.5.1. Da escolha pela abordagem qualitativa

O conjunto de dados com os quais trabalhamos se enquadra nas características básicas da abordagem qualitativa: ele tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; e o foco do pesquisador tenta sempre considerar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Conforme já mencionamos, foi nossa própria experiência durante o período em que assumimos as disciplinas de graduação de PLE, a supervisão e a coordenação dos cursos que nos trouxe o desejo de estudar mais atentamente o intercultural e como auxiliar os futuros professores a desenvolver a CI durante sua formação acadêmica. Podemos, pois, afirmar que nossa pesquisa preenche a primeira característica para ser caracterizada como qualitativa: *ela foi realizada em ambiente natural* (ILEEL/UFU);

além disso, obedecemos ao critério de que *seu principal instrumento é o pesquisador*, que teve *contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada*.

Quanto à segunda característica (*dados coletados predominantemente descritivos*), o material obtido para nossa pesquisa inclui questionários descritivos dos alunos estrangeiros e professores em formação, pois nossa preocupação é investigar o *processo e não o produto*, o que preenche a terceira característica da abordagem qualitativa. A quarta característica, que procura *considerar a perspectiva dos participantes*, foi colocada em prática através da possibilidade de dar a palavra a alunos estrangeiros e professores em formação que responderam os questionários e que puderam manifestar-se em depoimentos de suas experiências pessoais.

O estudo de caso é compatível com essa abordagem, na medida em que a análise do fenômeno se opera a partir do ponto de vista dos próprios participantes e de seus relatos transmitidos à pesquisadora (Id., Ibid., p. 21). Podemos afirmar que, desde o início da pesquisa, assumimos um papel em que a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados aos participantes. Adotamos métodos de coleta de dados através da análise documental (questionários escritos). Para preservar o anonimato dos sujeitos, atribuímos a eles nomes fictícios. No que diz respeito à análise dos dados, confrontamos os fundamentos teóricos do intercultural (apresentados no primeiro capítulo anterior desta tese) com os dados fornecidos pelas experiências dos participantes.

Interessou-nos, acima de tudo, compreender as diferentes experiências individuais e buscar as relações existentes entre elas, sem, no entanto, transformá-las em dados quantitativos ou universais. Isso, de fato, não seria possível, uma vez que contamos com um número reduzido de participantes (trinta estudantes estrangeiros e quatro professores em formação), o que inviabilizaria qualquer tentativa de análise estatística.

Nosso desejo inicial era dar continuidade à pesquisa realizando coletas periódicas de dados com vários grupos e professores em diferentes semestres, de forma que pudéssemos investigar mais profundamente as necessidades dos participantes. No entanto, isso não foi possível, pois em abril de 2014 obtivemos liberação de nossas

atividades no ILEEL/UFU. Posteriormente, em conversa com nossa coorientadora na França¹¹⁷, como já dispúnhamos da coleta realizada no 2º semestre de 2013 junto aos estudantes estrangeiros, decidimos aplicar os mesmos questionários no segundo semestre de 2015, a fim de obtermos dados comparativos em momentos distintos.

Elaboramos três diferentes questionários¹¹⁸: um para os estudantes estrangeiros aplicado no final do curso de PLE para levantar dados acerca das representações e estereótipos dos estrangeiros em relação ao Brasil (com relato individual da experiência no nosso país); e dois questionários para os professores em formação: o primeiro, mais geral, procurou obter respostas sobre os conhecimentos e as crenças em relação aos estrangeiros; o segundo, mais específico, contou com perguntas que procuraram averiguar seus conhecimentos em relação à CI, além de abrir um espaço para o relato individual de suas atividades docentes com base no desenvolvimento da CI.

Dois foram os objetivos desses questionários: em primeiro lugar, eles nos permitiram uma análise descritiva das experiências de cada um dos participantes da pesquisa; em segundo, foi-nos possível, com base nos pressupostos teóricos do intercultural, confrontar as experiências e estabelecer pontos comuns e conflitantes entre as respostas dos alunos estrangeiros e dos professores em formação. Todos eles visaram, ainda, ao levantamento de elementos concretos que pudessem investigar a necessidade do desenvolvimento da CI durante a formação de professores de PLE e estabelecer conexões entre essa necessidade e as representações (sobre o Brasil e sobre os estrangeiros) manifestadas pelos participantes da pesquisa.

Para a elaboração dos questionários inspiramo-nos formalmente em Byram et al. (2002)¹¹⁹, que apresentam um guia de introdução prática do desenvolvimento da CI para os professores a fim de que eles compreendam melhor a noção de dimensão intercultural e saibam como abordá-la em sala de aula, gerenciando a comunicação

¹¹⁷ Obtivemos bolsa de doutorado sanduíche PDSE/CAPES no período de junho/2015 a maio/2016 e demos continuidade à nossa pesquisa na Universidade de Lille 3.

¹¹⁸ Os questionários aplicados encontram-se nos Anexos desta tese.

¹¹⁹ BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; Starkey, H. **Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants**. Strasbourg: Le Conseil de L'Europe. Division des Politiques Linguistiques, 2002. Disponível em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

intercultural. Também nos baseamos em Castellotti; Moore (2002)¹²⁰, cujo estudo sobre as representações e os estereótipos no ensino e aprendizagem de línguas explora as imagens das línguas para explicar os comportamentos linguísticos, os valores subjetivos e as interpretações sociais que eles suscitam nos locutores (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7). Assim, procuramos reunir os elementos teóricos e práticos necessários para atingir os objetivos anteriormente descritos.

3.5.2. Da elaboração e aplicação dos questionários

O questionário respondido pelos alunos estrangeiros no 2º semestre de 2013 e no 2º semestre de 2015 (para esse grupo, o questionário foi aplicado quando já estávamos na França e, portanto, foi respondido e encaminhado à pesquisadora através de meio digital [e-mail]) foi elaborado em conjunto com nossa orientadora. O objetivo desse questionário foi avaliar o capital inicial de mobilidade dos estudantes e comparar suas respostas com a dos professores em formação, a fim de permitir-nos uma análise entre as necessidades de uns e outros no ensino e aprendizagem de PLE. Os seguintes itens foram abordados sob a forma de questões numeradas de um a oito:

- 1) dados pessoais (nacionalidade, sexo e idade);
- 2) período de permanência no Brasil;
- 3) formação acadêmica;
- 4) escolha do Brasil para estudar (motivações);
- 5) competência linguística em português;
- 6) conhecimentos e representações sobre o Brasil e os brasileiros;
- 7) diferenças culturais mais marcantes entre os países de origem e o Brasil;
- 8) questões pessoais em relação à adaptação no Brasil.

O último item do questionário dava a possibilidade aos alunos estrangeiros de expressarem seus sentimentos, ideias e valores em relação ao Brasil, além de permitir-

¹²⁰ CASTELLOTTI, V ; MOORE, D. **Representations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.** Division des politiques linguistiques (DGIV). Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002. Disponível em <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

lhes um relato pessoal sobre as diferenças culturais e como elas interferem na mudança (ou não) de comportamento em relação às representações e os estereótipos.

Os questionários dos professores em formação, por sua vez, aplicados no segundo semestre de 2013, conforme já dissemos anteriormente, tiveram objetivos diferenciados. O primeiro buscou avaliar seus conhecimentos teóricos sobre o conceito de representação social e estereótipo cultural e relacionar esses conhecimentos às representações e estereótipos sobre os estrangeiros e sobre os próprios brasileiros. O objetivo principal desse questionário foi o de cruzar as informações aqui colhidas com aquelas obtidas nas respostas dos alunos estrangeiros. Em termos de estrutura, foi organizado sob a forma de perguntas enumeradas de um a seis:

- 1) Conceituação de representação;
- 2) Conceituação de estereótipo;
- 3) Estereótipos dos brasileiros em relação às nacionalidades estrangeiras;
- 4) Estereótipos dos brasileiros em relação ao Brasil e aos brasileiros;
- 5) Estereótipos dos estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros;
- 6) Reações pessoais em relação às representações e estereótipos negativos do Brasil e dos brasileiros.

O segundo questionário teve três objetivos principais: 1) avaliar os conhecimentos teóricos dos professores acerca da CI e suas capacidades de diferenciar a CI da CC; 2) verificar se eles faziam uso da CI em suas práticas de sala de aula e qual a relação entre a CI e o gerenciamento de conflitos relacionados às representações e estereótipos; e 3) identificar propostas e sugestões para o desenvolvimento da CI na formação. Para que esses objetivos fossem atingidos, sete questões contemplaram cada um deles, assim apresentadas:

- 1) Conceituação de CI;
- 2) Diferenciação entre CI e CC;
- 3) Proposição de atividades e de materiais para o desenvolvimento da CI em sala de aula de PLE;

- 4) Abordagem da CI para gerenciar conflitos relacionados às representações e estereótipos por parte dos estrangeiros;
- 5) Abordagem utilizada para ultrapassar estereótipos e representações a respeito da cultura brasileira e da cultura dos estrangeiros;
- 6) Relação entre a abordagem da CI e o ensino de PLE;
- 7) Propostas e sugestões para integrar o desenvolvimento da CI durante a formação.

A escolha pela elaboração de dois questionários foi baseada tanto em nossas leituras sobre os conceitos teóricos do intercultural quanto nas necessidades didático-pedagógicas dos professores em formação. Conforme mencionamos anteriormente, foi nossa experiência como formadora de professores de PLE que nos trouxe uma série de questionamentos e observações merecedoras de um aprofundamento teórico. Além disso, consideramos que as experiências durante a formação exigem uma reflexão e uma articulação específica entre o contexto de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, a fim de preparar os futuros professores para o mercado de trabalho.

Os questionários foram, portanto, pensados em função de necessidades conjuntas, pois não vemos outra maneira de trabalhar a formação que não seja a de criar condições para que os professores queiram vivenciar a experiência docente e manter um olhar crítico sobre ela. Tomando as palavras de Contreras; Pérez de Lara (2010), é importante que os professores procurem aquilo que lhes dá sentido e aquilo que não lhes fala diretamente em suas experiências, a fim de que formem as suas próprias visões educativas (apud VIEIRA, 2011, p. 11-12).

3.5.3. Da análise descritiva dos resultados dos questionários

Uma vez que os questionários foram aplicados em períodos diferenciados, conforme explicitamos nos itens anteriores desse capítulo, a coleta de dados foi analisada em função dos contextos específicos em que eles foram elaborados: o questionário dos alunos estrangeiros trouxe respostas de suma importância para nossa investigação acerca da formação. Sem essa coleta seria inviável estabelecer os pontos

em comum e as divergências de comportamentos em situação de diversidade cultural e alteridade.

Quanto aos questionários dos professores, a possibilidade de cruzar as respostas com as dos alunos estrangeiros permitiu-nos ampliar nossa percepção sobre a importância do trabalho com as representações sociais e os estereótipos culturais durante a formação e, paralelamente, refletir sobre como o desenvolvimento da competência intercultural pode ser útil tanto na aquisição de conhecimentos teóricos sobre o ensino e aprendizagem de línguas quanto na prática pedagógica.

3.5.3.1. Sobre os alunos estrangeiros

Para nos certificarmos da importância dos encontros interculturais para os alunos estrangeiros, o questionário aplicado pretendeu desde a primeira questão compreender o significado provocado pelo contato com a diversidade cultural. Para eles, acima de tudo, ela representa a possibilidade de descobrir o outro e suas diferenças. Foi por essa razão que não saber falar a língua não foi um empecilho para a escolha do país onde os estudantes fariam o intercâmbio - o Brasil -, nem a falta de informações concretas sobre o país (por exemplo, hábitos alimentares, culturais, geografia, política etc.). O que, de fato, direcionou essa escolha foi a possibilidade de intercâmbio oferecida por suas universidades de origem.

Embora 100% dos participantes da pesquisa afirmem ter escolhido o Brasil por ser a única opção de bolsa oferecida, os alunos europeus destacaram o desejo de conhecer uma nova cultura que fosse totalmente diferente da “velha Europa”. O que nos chamou a atenção foi a falta de preparo desses alunos antes da chegada ao Brasil: nenhum deles teve interesse em pesquisar sobre nosso país ou, ao menos, onde ficava cidade de Uberlândia. Apenas um dos alunos franceses (de um total de onze) relatou em seu questionário ter tido a curiosidade de ver o folder das instalações da UFU antes de sua partida.

Também dentre os estudantes latino-americanos, apenas um deles (de um total de treze) relatou ter se informado sobre a cidade de Uberlândia antes da vinda ao Brasil. Quanto à escolha do país para realizar o intercâmbio, aqui se repetem as mesmas respostas: as oportunidades de convênios entre a UFU e as universidades de

origem. Um dos participantes (um estudante argentino), no entanto, declarou que sua escolha deveu-se ao fato de que sua universidade oferecia convênios apenas na América do Sul e, para não realizar o intercâmbio em um país que falasse o espanhol, acabou optando pelo Brasil. O restante (doze sul-americanos) foi unânime ao afirmar que a proximidade entre as línguas (espanhol e português) direcionou suas escolhas.

A familiaridade entre português e o espanhol também responde por 84,61% desse grupo de estudantes a não se interessar em aprofundar seus conhecimentos linguísticos antes da chegada ao Brasil. Apenas 15,38% declararam ter estudado “um pouco” através de sites da internet de aprendizagem do português do Brasil. Seja nesse grupo ou no grupo de estudantes europeus e também entre os dois estudantes japoneses, o fato é que a preparação para a viagem concentrou-se nas questões burocráticas (documentos necessários para o intercâmbio) para a saída de seus países.

Entre o grupo de estudantes europeus, as respostas foram bastante diferenciadas. Os ucranianos e o romeno não estudaram o português nem se interessaram em pesquisar sobre o Brasil porque não tiveram tempo (tiveram apenas quinze dias para tomar suas decisões). Os franceses, por sua vez, ora afirmam ter realizado um curso formal de duas vezes por semana (carga horária total de 40h) dois meses antes da viagem (18,18%), ora relatam terem estudado sozinhos através de sites da internet (9,09%). A grande maioria, entretanto, afirmam não terem se interessado em estudar a língua portuguesa antes do intercâmbio (72,72%).

Os dois estudantes japoneses participantes da pesquisa seguem as mesmas estatísticas anteriormente citadas: a escolha pelo Brasil deveu-se à oportunidade da bolsa e ao fato de ser um país totalmente diverso de sua cultura, o que aumentou o interesse pelo intercâmbio. Também aqui não houve preparo anterior em relação à língua: ambos chegaram ao Brasil sem conhecer a língua portuguesa.

A resposta a esse desinteresse pode estar no fato de que os convênios entre as respectivas universidades de origem de cada um dos participantes e a UFU oferecem o ensino gratuito do português do Brasil desde suas chegadas em nossa universidade. Além disso, o fato de estarem imersos faz com que eles acreditem não ser difícil o aprendizado da língua, pois serão obrigados de alguma forma a se comunicar nas diversas situações cotidianas.

No caso específico dos participantes sul-americanos, a proximidade com a língua acaba não sendo tão útil quanto eles imaginavam. Em nossas observações ao longo da experiência com a docência, a supervisão e a coordenação de cursos de PLE não raro escutamos a seguinte frase: “Pensei que seria mais fácil, que as línguas fossem mais parecidas, mas achei muito difícil!”. A familiaridade linguística também acaba sendo um empecilho à não dedicação plena aos estudos, pois, como eles mesmos afirmam, “os brasileiros nos entendem, não precisamos fazer muito esforço para falar em português, daí continuamos com o „portunhol“”, afirmação comumente por nós escutada durante o período em que estivemos à frente dos trabalhos com o PLE na UFU.

As representações e os estereótipos dos estrangeiros em relação ao Brasil são os mesmos que encontramos na mídia internacional: país bonito, de mulheres bonitas, de belas praias e paisagens exóticas, de muito verde e de muitas florestas em todo o território; o país do carnaval, do samba e do futebol; o país das festas e de um povo feliz. Quanto aos brasileiros, os adjetivos positivos se multiplicaram: pessoas amáveis, simpáticas, agradáveis, acolhedoras, espontâneas, receptivas, gentis, bondosas, tranquilas, honestas, trabalhadoras, alegres, descontraídas, extrovertidas, atenciosas, sempre dispostas a ajudar em tudo o que for necessário. Cem por cento dos estudantes estrangeiros pesquisados citam pelo menos três desses adjetivos quando se trata de qualificar os brasileiros.

Quando confrontados em relação à mudança dessas imagens depois de suas chegadas ao Brasil, os estudantes foram divididos em três grandes grupos de acordo com as respostas obtidas: 1) aqueles que mantiveram a mesma imagem após vivências pessoais (estudantes latino-americanos); 2) aqueles que continuaram mantendo as imagens positivas, mas acrescentadas de algumas imagens negativas (estudantes franceses e japoneses); e, finalmente 3) aqueles que além de manter as imagens positivas, acrescentaram outras igualmente positivas às suas visões novas perspectivas (estudantes ucranianos e o estudante romeno).¹²¹

Esse último grupo de estudantes via o Brasil como um país de natureza exótica. Quando chegaram a Uberlândia, perceberam que as cidades eram planas e não havia

¹²¹ O Quadro comparativo dos três grupos encontra-se nos Anexos desta tese.

tantas florestas como imaginavam. Além disso, eles tinham em mente a imagem de uma universidade com instalações precárias que ofereceria um curso “não muito bom”, com “professores sem muito conhecimento na área”. Para suas surpresas, encontraram uma estrutura bastante organizada e um excelente curso, o que lhes permitiu mudar essa primeira imagem e afirmar ser o Brasil o “país do futuro” e “de pessoas muito estudadas”.

Quanto ao primeiro grupo, o de estudantes latino-americanos, 96,6% manteve a imagem anterior do Brasil e dos brasileiros depois de suas chegadas, pois consideram as culturas bastante parecidas. Apenas um dos estudantes argentinos fez uma observação entre a imagem anterior que ele fazia do Brasil (país da felicidade, da alegria e da descontração) e depois de suas experiências ao longo da estadia no país. Segundo ele, essa “felicidade” não é tão evidente e, na maioria das vezes, os “brasileiros esperam que as coisas caiam do céu”, não se empenham em correr atrás de seus objetivos.

O segundo grupo, por sua vez, de estudantes franceses e japoneses, conforme já mencionamos anteriormente, acrescentaram imagens negativas que marcaram ainda mais as diferenças culturais. Por exemplo, é o que observamos na seguinte afirmação de um estudante francês: “Os brasileiros não são pontuais, falta organização e educação neles”. Ora, a imagem universalmente conhecida dos franceses (e dos europeus, de um modo geral) é a pontualidade e a formalidade quando em contato com pessoas desconhecidas. Diferentemente dos brasileiros, que são informais desde o primeiro contato e normalmente chegam atrasados em seus encontros, é natural que esse comentário tenha aparecido.

O processo que faz confirmar ou modificar as imagens que os estrangeiros têm do Brasil e dos brasileiros nos remetem aos dois mecanismos de formação e funcionamento das representações sociais apresentados por Moscovici (1961), o de *objetivação* e *ancoragem*: o primeiro responsável pela seleção das informações mais expressivas e a transformação em imagens significativas para a compreensão; o segundo responsável pela incorporação dessas novas informações às anteriores mais familiares (MOSCOVICI, 1961 apud CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 9). Tais processos reiteram, em nosso ponto de vista, a necessidade de um forte trabalho durante a ancoragem, pois é nesse momento que pode ocorrer uma possível mudança de mentalidade se houver reflexão e discussão profunda acerca das representações.

O que queremos dizer é que a ancoragem pode ser o canal de mudança de imagens negativas que inicialmente entram em choque, sobretudo quando se trata de comportamentos culturais. Como a observação pessoal e a experiência individual também adquirem grande relevância quando se trata do fortalecimento ou da diminuição das representações sociais e dos estereótipos, é importante evitar as generalizações tal como lemos nas respostas do segundo grupo (de estudantes franceses e japoneses).

Tomando como exemplos três respostas obtidas, citamos as de dois estudantes franceses e a de um estudante japonês:

Falta de segurança nas instalações elétricas e no tratamento de água no Brasil.

(estudante francês 1)

Todos os brasileiros [grifo nosso] deixam os lixos jogados nas ruas, a gente fica pisando nele quando anda nas calçadas.

(estudante francês 2)

Há enormes distâncias entre uma cidade e outra no Brasil.

(estudante japonês 1)

A observação pessoal do estudante francês 1 está relacionada a um problema específico que ele enfrentou com o chuveiro na residência em que morava e que acabou se tornando uma imagem generalizada do Brasil. O estudante francês 2 fez uma afirmação referindo-se ao descaso das pessoas com relação ao lixo e ao mau cheiro decorrente dessa atitude. Quanto ao estudante japonês 1, ele se baseou em sua experiência pessoal da chegada ao Brasil no aeroporto de Cumbica em São Paulo e a ida a Uberlândia de ônibus, cerca de nove horas de viagem.

As imagens citadas pelos estudantes estrangeiros denotam uma impressão pessoal que se transforma em constatação geral acerca do nosso país. A visão de um país “sujo”, onde “tudo é distante” e “existe problemas com instalações elétricas e tratamento de água” corresponde a concepções generalizantes que simplificam e/ou deformam o real. De acordo com o sociólogo Lippman (1922), é essa generalização que

cria o estereótipo e o relaciona à forma como o ser humano compreende o conhecimento da realidade exterior. De acordo com o autor, esse conhecimento não se realiza de forma direta, mas através de representações mentais e esquemas culturais preexistentes que permitem que o indivíduo filtre a realidade à sua volta.

Se o indivíduo enxerga a realidade baseando-se em suas percepções culturais, a identidade de cada país está, portanto, enraizada nos esquemas culturais de cada indivíduo. De fato, nossa pesquisa revelou que 100% dos estudantes estrangeiros tiveram um estranhamento em relação à comida do dia a dia dos brasileiros (comer arroz e feijão diariamente), quando comparado a hábitos culturais de seus próprios países em relação à alimentação cotidiana. Outros itens relacionados aos comportamentos dos brasileiros e baseados em comparações culturais preexistentes foram citados, tais como: diferença de horários (6,6%); diferentes estilos de música e de dança (20%); jeito de se vestir (3,3%); tranquilidade para enfrentar os problemas (3,3%); maneira de conduzir carros (34%); grande quantidade de insetos (17%); maneira como as mulheres se comportam nas festas, ao beijarem vários homens (91%).

Visões planificadas tendem a confirmar valores culturais de oposição, o que nos faz atentar para o caráter nocivo e negativo do estereótipo, à medida que ele passa pela categorização e generalização. Segundo Kramsch (1998), categorizar é uma necessidade psicológica intrínseca a todo ser humano, pois o mundo à sua volta é grande, complexo e transitório, o que torna difícil conhecê-lo em todos seus detalhes. Ora, se categorizar é uma necessidade de todos os indivíduos, é compreensível o fato de que o estereótipo tende a ser conveniente para ajudar nessa classificação.

Vemos nas afirmações de Kramsch (1998) e Lippman (1922) a resposta para as categorizações e simplificações colhidas nessa pesquisa. As estatísticas relacionadas aos comportamentos culturais dos brasileiros citados pelos estudantes estrangeiros revelam não apenas a necessidade humana de categorizar, mas uma percepção cultural baseada nos próprios valores culturais e não em uma “verdade cultural” universal. Citando uma vez mais Kramsch (1998), aquilo que percebemos a respeito de uma determinada cultura e do indivíduo a ela pertencente é resultante de nossos condicionamentos e estereótipos criados a partir de nossa própria cultura.

Partindo desse pensamento, podemos afirmar que os comportamentos relacionados aos brasileiros têm, pois, sua base, na comparação dos valores e

comportamentos culturais dos estudantes estrangeiros pesquisados. Tomamos aqui as palavras do estudante japonês 2 como exemplo, ao afirmar que sentiu “um forte impacto entre sua cultura e a cultura brasileira”; ou ainda, a seguinte frase: “Não existe muita diferença entre as culturas”, resposta obtida em 95% do questionário aplicado aos estudantes sul-americanos. Tanto uma quanto outra resposta revela as percepções individuais pautadas nos condicionamentos e comportamentos culturais de seus países de origem.

Dos registros obtidos em relação aos comportamentos culturais, apenas a afirmação de um estudante argentino marcou-nos em relação à sua percepção cultural, que transcrevemos abaixo:

Os brasileiros se intrometem muito na vida uns dos outros, eu não gosto disso. Fiquei com um pouco de receio em me relacionar com eles, porque não queria que eles se intrometessem na minha vida. Então, no início, eu me senti muito sozinho.

Esse é um exemplo que foge daquilo que é “geral” e passa a ser “pessoal”. Interpretamos a transcrição acima como uma observação relacionada a questões de personalidade individual e não a parâmetros culturais. Essa constatação veio da comparação de sua resposta com a dos outros cinco estudantes argentinos. Todos disseram que os hábitos e os costumes são parecidos e que não houve dificuldade em relação à cultura brasileira, à exceção da comida, da maneira de dançar e do estilo musical, conforme já mencionamos.

O exemplo do estudante argentino gerou um estranhamento em relação à cultura brasileira, uma vez que ele se baseou em suas experiências pessoais. A língua também, a seu turno, está sujeita a avaliações que são pautadas em percepções individuais e culturais. Nos dados coletados em nossa pesquisa, todos os trinta estudantes estrangeiros afirmaram que a língua foi a maior dificuldade de adaptação. Isso explica o estranhamento por eles descrito quando da chegada ao Brasil, tal como se lê no exemplos a seguir:

Tive problemas com a língua, não sabia falar nada quando cheguei. Como minha mala foi extraviada e não havia ninguém no aeroporto que falasse francês, tive que esperar uma hora até encontrar alguém que falasse inglês e pudesse me ajudar! Me perguntei como era possível, em um aeroporto internacional, ninguém falar francês, ou levar tanto tempo para encontrar alguém que falasse inglês! Em Paris, no Charles de Gaulle, todos os funcionários falam, além do francês, o inglês.

(estudante francês)

Os comportamentos expressos através da língua transmitem não apenas intenções de comunicação, mas também as representações sociais que os interlocutores fazem da enunciação em um determinado contexto. Segundo Serrani (2003) citando Prcheux (1990), “através de perguntas tais como: „Quem sou eu para dizer isto a ele?“, „Quem é ele para me falar dessa maneira?“, „Onde estamos para falar assim?“, „Qual imagem ele tem de mim em relação a isso, para me falar sobre o assunto de tal forma?“ é possível explicitar as formações imaginárias do acontecimento discursivo” (PÊCHEUX, 1990 apud SERRANI, 2003, p. 286).

Tais perguntas demonstram que transformar padrões enunciativo-discursivos e comportamentais é um fenômeno complexo e está ligado às identificações que o sujeito faz da língua estrangeira (Id. Ibid., p. 288). Ao tomar a palavra e tentar se comunicar, o estudante francês tentou interagir socialmente, mas sem sucesso. Baseado em sua própria identidade cultural, isto é, a de que existem funcionários que falam diversas línguas no aeroporto internacional Charles de Gaule em Paris, ele teve um estranhamento natural que o fez comparar os comportamentos dos brasileiros com os dos franceses.

Os processos de tentativa de comunicação inicial desse estudante gerou a construção de representações identitárias baseadas em sua própria cultura. Moscovici (2003) lembra que “existe uma necessidade contínua de reconstituir (...) a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma sociedade pode operar” (MOSCOVICI, 2003, p. 48). Assim, o modo particular de compreender e de se comunicar do estudante francês é explicado por sua realidade

reconhecer as diferenças entre as culturas. Essa dialética entre o eu e o outro culturalmente diferente de mim é o que permite a constatação das semelhanças e das diferenças, tão importante no processo de percepção cultural:

(...) ao mesmo tempo em que o indivíduo se representa semelhante ao outro a partir de sua pertença a grupos e/ou categorias, percebe sua unicidade a partir de sua diferença. Essa diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria vida social, pois a diferença só aparece tomando como referencia o outro.” (JACQUES, 2001, p.164)

O que Jacques (2001) e Moscovici (2003) afirmam reitera os resultados obtidos em nossa pesquisa, porque eles confirmam que as representações são construídas a partir daquilo que existe fora de nós e que é diferente de nós. Conforme citamos em parágrafos anteriores, 100% dos participantes desse estudo tiveram um estranhamento em relação à comida do dia a dia dos brasileiros, seguido de 91% acerca da maneira como as mulheres se comportam nas festas, referindo-se ao fato de elas beijarem vários homens na mesma noite. Esse último dado, baseado na experiência individual do cotidiano universitário através das festas proporcionadas pelas universidades e pelas próprias repúblicas onde moram os estudantes brasileiros e estrangeiros, revela uma vez mais o movimento de busca de identificações, através das semelhanças e dessemelhanças, necessárias à construção representativa o eu e do outro.

As representações passam pela enunciação das diferenças através da língua que, como dissemos, foi um fator de estranhamento para o estudante francês. Se por um lado ela pode gerar dificuldades de identificação cultural, por outro lado ela pode trazer uma falsa impressão de que uma grande identificação facilita o aprendizado formal da língua. É o que constatamos através da análise dos dados da pesquisa. Dentre os estudantes sul-americanos, 69,2% acreditavam que a familiaridade entre as línguas e as culturas os auxiliaria na adaptação no Brasil. Entretanto, ficaram surpresos ao constatar que ela também acabou sendo um empecilho à comunicação, pois as línguas não eram tão parecidas quanto eles imaginavam (58%).

Como o aprendizado do português do Brasil se deu em ambiente formal de ensino (ILLEL/UFU) e em contexto de imersão linguística e cultural, as dificuldades com a língua deixaram de ser um problema para nossos pesquisados com o passar do

cultural. No entanto, esse mesmo modo particular de ver os brasileiros permitiu-lhe tempo. As respostas demonstraram que 36% dos estudantes estrangeiros melhoraram os problemas com a compreensão e a comunicação através do contato com outros estudantes brasileiros; de acordo com eles, a receptividade, o acolhimento e a disponibilidade dos brasileiros em ajudar foram fatores decisivos para o aprendizado da língua. Outros 64% afirmaram que o estudo sistemático da língua nas aulas do curso de PLE foi responsável por facilitar a adaptação no Brasil.

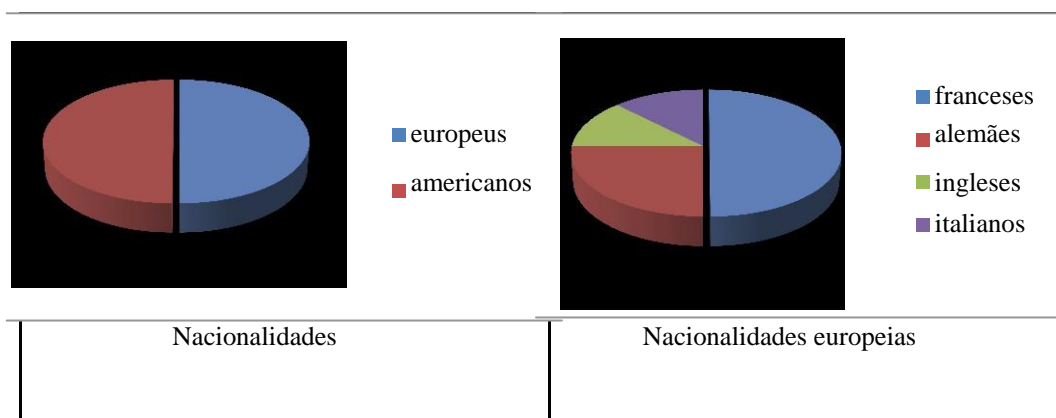
3.5.3.2. Sobre os professores em formação

Conforme afirmamos anteriormente, o objetivo do primeiro questionário aplicado aos professores em formação foi o de investigar seus conhecimentos acerca das representações sociais e dos estereótipos e, posteriormente, comparar as respostas com aquelas explicitadas pelos alunos estrangeiros. Partindo, pois, desse objetivo, quando perguntados sobre a definição de estereótipo os resultados demonstraram que os quatro professores entendem o conceito como imagem preconcebida de uma pessoa, um grupo social ou cultural de caráter generalizante. Dentro dessa mesma resposta, metade deles enfatizou que o estereótipo tem um caráter negativo, equivocado e destrutivo, pois ele não leva em conta as particularidades de cada indivíduo.

Os quatro professores em formação pesquisados dividem em dois grandes grupos as nacionalidades que os brasileiros tendem a estereotipar: de um lado, os norte-americanos, e de outro, os europeus. Segundo a descrição de um dos professores, os primeiros são considerados como “superiores”, um povo que é “máquina de trabalhar e de fazer dinheiro”. Quanto aos europeus, obtivemos as seguintes qualificações nomeadas por três dos quatro professores pesquisados: ricos, exigentes, inteligentes, cultos e aplicados. Nesse último grupo, os franceses são citados como a nacionalidade europeia mais estereotipada pelos brasileiros (os quatro professores citaram essa nacionalidade), seguidos dos alemães (dois professores), ingleses (um professor) e italianos (um professor).

O Quadro 3 a seguir demonstra as nacionalidades mais estereotipadas pelos brasileiros, de acordo com os professores em formação participantes da pesquisa:

Quadro 3 - Nacionalidades estereotipadas pelos professores em formação



O fato de os franceses serem citados como os estrangeiros mais estereotipados pelos brasileiros está diretamente relacionado ao contexto de ensino e aprendizagem de PLE no ILEEL/UFU, à visão de mundo individual e à percepção cultural dos professores pesquisados inseridos nesse contexto. Conforme relatamos anteriormente, a UFU mantém convênio com mais de sessenta universidades em todo o território francês, o que faz com a frequência de estudantes franceses nos cursos de PLE seja bastante elevada (ver Quadro 1). Dessa forma, o contato dos professores em formação com essa nacionalidade é intenso, o que faz dela a primeira a ser por eles categorizada.

Nenhuma outra nacionalidade europeia é citada pelos professores pesquisados. Em relação àquelas mencionadas nessa pesquisa, apenas um dos professores em formação descreveu os estereótipos e as representações a ela aplicados pelos brasileiros. De acordo com ele, os franceses são considerados críticos, intelectuais e amantes das artes; os alemães são diretos, frios e não muito agradáveis; os ingleses são pontuais e rígidos; e os italianos, embora considerados sedutores e sem “papas na língua”, se aproximam dos brasileiros por sua alegria, camaradagem e extroversão.

Quando perguntados sobre quais nacionalidades os brasileiros tendem a se aproximar por identificação cultural, as respostas foram unânimes: os brasileiros apreciam os estrangeiros de um modo geral e tendem a supervalorizar o que vem de fora, principalmente da Europa e dos EUA. Por exemplo, em um dos relatos encontramos a seguinte afirmação: “Há um certo exagero quando o brasileiro fala do refinamento francês ou do modelo de vida americano (...)”. Apesar dessa supervalorização, a metade dos professores relatou não haver uma relação direta entre a

nacionalidade e a proximidade com o estrangeiro, porque o mais importante é a amabilidade, a cortesia e a camaradagem que eles apresentam, isto é, a forma como eles se relacionam com os brasileiros, independentemente do país de origem.

Um dos professores em formação cita os sul-americanos como povos com os quais os brasileiros se identificam em termos culturais, enquanto outro professor afirma exatamente o contrário, ou seja, que os brasileiros são indiferentes a eles culturalmente. Um terceiro professor inclui, além dos sul-americanos, os japoneses e os africanos, estes últimos “em alguns casos” (sem precisar em qual deles), como nacionalidades mais próximas dos brasileiros.

Se os estereótipos e as representações são psicologicamente necessários, uma vez que os seres humanos têm necessidade de categorizar o mundo à sua volta, e ao mesmo tempo são generalizações que nem sempre correspondem à realidade (SAMOVAR et al., 1998), as respostas dos professores confirmam a reprodução de um discurso estereotipado sobre os estrangeiros. Evidentemente, nem todos os americanos são ricos e materialistas, e nem todos os europeus são exigentes, inteligentes e cultos, embora estas descrições possam se referir ao estereótipo dos americanos e europeus em geral.

Ao reproduzirem um discurso que especifica características individuais e atribui exatamente os mesmos traços a todos os indivíduos de um determinado grupo, os professores acabam igualmente reafirmando estereótipos sobre o Brasil e os brasileiros. Quando perguntados sobre como os estrangeiros veem nosso país, as respostas condizem com aquelas obtidas através do questionário aplicado aos alunos estrangeiros: somos considerados um país rico de belezas naturais e de paisagens exóticas cujo povo é acolhedor, aberto, animado, alegre, simpático, despreocupado, amável e festeiro. A falta de pontualidade citada por dois professores, e a falta de segurança, mencionada por dois outros professores, são consideradas fatores negativos em nossa cultura e em nosso país.

Ainda em relação a essa pergunta, chamou-nos a atenção a contradição entre as respostas no que diz respeito à alimentação e ao trabalho no Brasil. Dois professores afirmaram que os estrangeiros criticam nossa alimentação, referindo-se ao fato de que comemos em grande quantidade e sempre a mesma coisa todos os dias (arroz e feijão). Os dois outros, por sua vez, afirmaram que os

estrangeiros elogiam a qualidade de nossa alimentação quando se trata de buscar comer grande quantidade de alimentos frescos e não enlatados. Da mesma maneira, constatamos que dois dos professores pesquisados afirmaram que os estrangeiros veem os brasileiros como um povo trabalhador, enquanto outros dois disseram que os estrangeiros nos veem como um povo acomodado.

As respostas não nos permitem especificar se a contradição acima explicitada está pautada nas experiências pessoais dos professores em formação em sala de aula de PLE ou na reprodução de discursos generalizantes veiculados e consolidados pela mídia brasileira, ou ainda, em suas próprias visões de mundo acerca dos estrangeiros. Embora não seja possível chegar a uma única afirmação, o que nos chama a atenção é o fato de que, de alguma forma, os professores reproduziram uma imagem estereotipada do Brasil e dos brasileiros. De acordo com Bardin (1998),

Estrutura cognitiva adquirida e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias, de influências privilegiadas, tais como os meios de comunicação de massa), o estereótipo tem suas raízes no afetivo e no emocional, pois ele está ligado ao preconceito que ele racionaliza, justifica ou engendra¹²². (BARDIN, 1998, p. 55)

Tomando as palavras do autor supracitado, podemos dizer que os relatos dos professores fazem parte de uma percepção individual, emocional e afetiva influenciada diretamente por uma série de fatores que juntos levaram à construção dos estereótipos. Essa afirmação pôde ser constatada através das respostas obtidas em outras duas questões acerca da maneira como estereótipos positivos e negativos sobre o Brasil e os brasileiros são passados para os estrangeiros.

Imagens de um país do carnaval, do samba, das mulheres bonitas (e sexys), do futebol, de belas praias e paisagens paradisíacas tiveram 100% de concordância da parte dos professores em formação. De acordo com eles, todas essas afirmações são

¹²² Tradução nossa do original em francês : *Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience personnelle, d'instances, d'influences privilégiées comme des communications de masse), le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise, justifie ou engendre*. In: BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1998, p. 55.

verdadeiras e condizem com a realidade brasileira. No entanto, os professores participantes desse estudo também afirmam que não se deve acreditar totalmente nelas. Dos quatro pesquisados, dois reiteraram que essas imagens são veiculadas pela mídia internacional para fazer marketing turístico e vender um Brasil que atraia cada vez mais turistas. O terceiro professor afirmou que essas imagens correspondem aos países e aos povos latino-americanos em geral, não sendo, pois, restritas ao Brasil e aos brasileiros. O quarto professor não explica por que, apesar de concordar que as imagens são verdadeiras, não condizem com o que se constata na realidade.

Se por um lado os quatro professores em formação acreditam que as imagens são verdadeiras, embora haja certo exagero nelas em função da necessidade de os meios de comunicação veicular essas imagens para atrair turistas, chamou-nos a atenção o fato de apenas um dos professores ter revelado um sentimento de pesar em relação a estereótipos negativos, tais como “há muita violência em nosso país”, ou “as mulheres brasileiras são ‘fáceis’”. De acordo com esse professor, tais imagens são visões estereotipadas que “*infelizmente* [grifo nosso] somente podem ser modificadas através da possibilidade de morar em nosso país e conviver com nosso povo”.

Não encontramos em momento algum nas respostas dos professores em formação uma reflexão que buscasse incluir, por exemplo, as grandes proporções territoriais de nosso país, ou as inúmeras diferenças culturais entre as regiões ou, ainda, as influências históricas que fazem de nós um país e um povo miscigenado o que poderia explicar as diferentes visões. Isso nos faz acreditar que, apesar de conscientes das afirmações generalizantes, os professores reproduzem os discursos mediáticos e, por conseguinte, acabam por ressaltar os estereótipos.

Essa afirmação também pôde ser constatada nas respostas obtidas em outra questão: quando perguntados como reagiriam a comentários estereotipados sobre o Brasil e os brasileiros vindos dos alunos estrangeiros, dois deles disseram que procuram apresentar-lhes a realidade brasileira. Um dos professores pesquisados afirmou que explica “tal como ela é”; o outro comentou que não entra em detalhes com o aluno, caso os comentários sejam verdadeiros, “mas se eles são equivocados, explica como é nossa realidade”.

Não pudemos explicitar a qual realidade brasileira esses dois professores se referem, nem tão pouco como eles poderiam explicar a realidade “tal como ela é”,

verdadeira ou equivocada. Lembrando que os professores em formação são alunos na faixa etária dos 20 anos, que 75% vêm de cidades pequenas vizinhas a Uberlândia (MG) e que esse é o primeiro contato de estágio de docência junto a estudantes estrangeiros (100%), as afirmações acima transcritas nos transmitem uma carga estereotipada de “verdades” relacionadas ao nosso país e ao nosso povo.

Dois professores participantes da pesquisa entenderam ser necessário levar os alunos estrangeiros a uma discussão sobre os hábitos culturais do Brasil e dos brasileiros diante de comentários estereotipados. Assim, encontramos as seguintes afirmações: “Levo os alunos a refletirem sobre os estereótipos por ele levantados, depois procuro situar esses estereótipos no contexto histórico e cultural brasileiro, a fim de desmistificá-los”; “Procuro desconstruir o estereótipo”; “Tento refletir sobre os hábitos e os costumes brasileiros”.

Esses professores em formação também citaram a importância de, em um segundo momento, levar os estudantes estrangeiros a uma reflexão que eles nomearam de “mais aprofundada”, relacionando a cultura brasileira com suas culturas de origem. As afirmações dos professores revelam um desejo de modificar a visão dos alunos: “Traço um paralelo entre as culturas e tento mostrar que as diferenças são sempre bem-vindas”; “Tento fazer com que o aluno entenda que ele não pode generalizar, do contrário cairá em percepções negativas sobre nós”; “Acho que a melhor maneira de refletir é levar conhecimento sobre nossa cultura”.

Dos quatro professores pesquisados, apenas um citou o desejo de evitar conflitos e embates em sala de aula quando percebe, de acordo com sua resposta, que “o aluno estrangeiro que tem uma visão de mundo rígida tende a ter opiniões preconceituosas e enraizar o lado negativo de suas experiências pessoais”, embora, mesmo nessa situação, procure afirmar “que as culturas são diferentes umas das outras”, sem, contudo, aprofundar a discussão.

Essa visão da realidade do Brasil e dos brasileiros explicitada pelos professores em formação em suas respostas também reaparece em outra questão. Ao pedirmos que eles mencionassem quais regiões brasileiras são estereotipadas pelos próprios brasileiros, a região Nordeste apareceu em primeiro lugar (100%), seguida da região Sul (50%), Sudeste (50%) e Norte (25%). A região Centro-Oeste não é citada por nenhum dos professores pesquisados. Dois dos professores em formação ainda afirmaram que

cada região do Brasil tem estereótipo de outra região. Assim, por exemplo, os nordestinos em relação aos mineiros, os cariocas em relação aos paulistas, entre outros.

“O baiano é preguiçoso, lento e macumbeiro; o pernambucano come bode; o cearense tem „cabeça chata“ e „puxa a faca“, o alagoano come formiga, muda-se para São Paulo e enriquece”, são transcrições de alguns dos estereótipos reproduzidos por um dos professores e mencionado no questionário quando se referiu à região Nordeste. Quanto aos sulistas, o mesmo professor em formação afirmou que eles “só comem churrasco”, “tomam chimarrão o dia todo”, “falam „tchr“”, “são considerados machões” e “embora se façam de „machos“, dizem que há muitos gays por lá”. Na região Sudeste, “os cariocas são safados, malandros”; “os paulistas são ricos, pensam que moram na Suíça, só pensam em trabalhar”; “os mineiros só comem queijo e pão de queijo, adoram cachaça e moda de viola” ou “são „come quieto“”, referindo-se ao fato de não demonstrarem a riqueza que possuem.

As afirmações acima são reveladoras do imaginário coletivo dos brasileiros e estão presentes na memória dos professores em formação. De acordo com as respostas citadas em parágrafos anteriores, é através dessas imagens que esses professores tentarão desmistificar ou desconstruir um estereótipo acerca do Brasil e dos brasileiros em sala de aula de PLE. Ora, como esse professor pode desenvolver uma discussão sobre os estereótipos baseada em suas próprias visões estereotipadas? Ainda que ele possa conduzir tal discussão, teriam eles consciência de que suas visões reproduzem, ao menos em um primeiro momento, estereótipos culturais e representações sociais?

Em busca de respostas a nossos questionamentos, partimos para o cruzamento dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos estrangeiros e aos professores em formação. A primeira constatação, apoiando-nos em Coleman (1998), reforça a ideia de que a residência no exterior confirma (e em alguns casos reforça) a percepção estereotípica. Assim, a simpatia, a amabilidade, a alegria, a extroversão, o acolhimento, a atenção, a receptividade e a espontaneidade são características que foram confirmadas através do contato dos estrangeiros com os brasileiros.

Os professores em formação, a seu turno, reiteram as mesmas opiniões generalizantes sobre os brasileiros. Entretanto, essas opiniões estão ligadas a uma necessidade pessoal de identificação cultural, à ideia de identidade como reconhecimento, tal como abordamos no primeiro capítulo de nossa tese, e como

“percepção que as pessoas têm de si mesmas e das características fundamentais que as definem como seres humanos” (TAYLOR, 1994, p.41). Mas essa necessidade não deixa de reproduzir um estereótipo e ser produto de um pensamento coletivo com uma determinada função social, conforme já afirmamos, a de se identificar com outros membros da mesma sociedade brasileira.

A segunda constatação reside no fato de que as visões dos alunos estrangeiros e dos professores sobre o Brasil e os brasileiros refletiram o conjunto de conhecimentos e crenças pré-determinados e as relações existentes entre as culturas. De acordo com Lippman (1922), o ser humano cria uma representação do mundo baseando-se em esquemas mentais pré-determinados e, ao tratar as novas informações provenientes do meio social, ele procede a uma categorização social que acentua as diferenças entre grupos distintos e as minimiza entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social. É o que fizeram os professores ao comparar as nacionalidades e afirmar, por exemplo, que “os alemães são mais frios que os brasileiros” ou “os franceses são mais intelectuais que os brasileiros”.

Os estudantes estrangeiros, através da experiência de imersão em nosso país, confrontaram esquemas mentais (sob a forma de representações sociais) com emoções e novas experiências pessoais, resultando daí comparações que ressaltaram comportamentos e hábitos culturais diferentes, tais como “os brasileiros comem todos os dias a mesma coisa (arroz e feijão)”, frase repetida por 95% dos alunos estrangeiros pesquisados, ou “os brasileiros sempre chegam atrasados, não respeitam o horário”, observação feita por 100% dos estudantes europeus e asiáticos.

A terceira constatação obtida através do cruzamento das respostas obtidas nos questionários reitera o pensamento de Mackie; Hamilton (1992) de que o ser humano tem uma tendência a fixar informações que confirmam estereótipos e que incidem sobre a maneira como ele percebe o seu meio social. Sob esse aspecto, os professores em formação reproduziram uma identidade social positiva com significado emocional ligado à ideia de pertencimento, no caso dos latino-americanos; afinal, eles são nuestros hermanos. No caso dos europeus e asiáticos, entendemos que os professores, imbuídos das características generalizantes, reproduziram os estereótipos e as representações a eles relacionados e citados em parágrafos anteriores.

Esperávamos, no entanto, que os professores em formação, através do contato com os alunos estrangeiros, modificassem seus conceitos e imagens anteriores sobre os estrangeiros. No entanto, isso não ocorreu. Os franceses continuaram sendo críticos e intelectualizados; os latino-americanos, por sua vez, em função da proximidade cultural não receberam nenhuma afirmação negativa que pudesse revelar opiniões estereotipadas da parte dos professores brasileiros.

De fato, o simples contato não foi suficiente para modificar estereótipos. Para que haja uma mudança de visão é necessário, de acordo com nossa observação, enxergar o outro como ser único e não apenas como membro de um grupo. Dessa forma, as generalizações não influenciariam as percepções individuais. Como, entretanto, tendemos a aumentar as diferenças entre culturas e diminuí-las na mesma cultura, seria interessante buscar características comuns que sublinhassem as semelhanças, e não as diferenças.

Para que essa possibilidade se tornasse um trabalho efetivo direcionado aos professores em formação, precisávamos investigar mais detalhadamente a proposta do desenvolvimento da CI durante a formação. Acreditávamos que ela seria o ponto de comunhão entre a quebra de estereótipos e a conscientização crítica da própria cultura brasileira e da cultura do outro, o que permitiria tanto a abertura em relação a esse outro quanto a mudança de comportamentos ao longo das vivências interculturais.

O segundo questionário aplicado aos professores em formação revelou que a quebra de estereótipos é, de fato, uma preocupação em sala de aula de PLE. Quando perguntados sobre como abordam os estereótipos em sala de aula de PLE, os quatro pesquisados afirmaram ser necessário romper com estereótipos negativos em relação ao Brasil e os brasileiros. No entanto, apenas três deles disseram levar o assunto para dentro da sala de aula em busca de uma reflexão mais aprofundada no grupo. Chamou-nos a atenção o fato de que um dos professores em formação, apesar de concordar com a importância da quebra de estereótipos, somente trabalha a questão “caso ela apareça no conteúdo do livro didático ou se os alunos perguntarem algo específico sobre nosso país”.

Em relação aos outros três professores pesquisados, todos foram enfáticos ao afirmar que provocam a discussão em sala de aula com fins didático-pedagógicos. De acordo com a afirmação de um deles, essa conduta permite “a quebra de resistências

para que os estrangeiros se coloquem no lugar dos brasileiros”. Mas não apenas isso; esse mesmo professor disse que “é a partir dessa reflexão que o aluno estrangeiro vai conseguir se colocar no lugar do outro e se perceber no grupo intercultural”. Afirmção semelhante foi feita por outro professor em formação: “O debate e a discussão em sala de aula possibilita aos alunos estrangeiros conhecer nossa cultura e a cultura dos outros alunos, o que torna o trabalho rico de comparações interculturais e aprendizados mútuos com quebra de estereótipos negativos”.

Ainda dentro da mesma questão, pedimos aos professores participantes do estudo que descrevessem como lidam com seus próprios estereótipos nas diferentes situações de sala de aula. Dos quatro pesquisados, apenas um respondeu que, ao provocar a discussão sobre os estereótipos, ao dar a palavra ao outro, acaba auxiliando a romper com seus próprios estereótipos sobre o Brasil e os brasileiros e sobre os próprios estrangeiros: “Consigo entendr-los melhor, bem como suas culturas, o que me ajuda a ampliar minha percepção e entendimento sobre a minha própria cultura”. E concluiu afirmando: “Através de minha experirncia com a docrnica em PLE, descobri muito sobre minha própria língua e minha própria cultura, graças ao olhar do outro sobre meu povo e meu país”.

As respostas acima revelam que, embora os professores em formação entendam ser necessário romper com estereótipos em sala de aula de PLE, apenas dois deles têm, de fato, consciência da importância de um trabalho direcionado em sala de aula, e apenas um conseguiu, através da própria experiência, enxergar melhor a si mesmo.

Podemos, assim, estabelecer quatro níveis de gradação de conscientização, do menor (Nível 1) para o maior (Nível 4), isto é, daquele professor que se encontra em um nível primário de percepção e conscientização da cultura brasileira e das diferentes culturas àquele que, através da experiência intercultural, pôde modificar seus pré-conceitos acerca dos estrangeiros e, paralelamente, enxergar-se segundo o olhar do outro.

A Tabela 1 abaixo demonstra os níveis de consciência intercultural observado nos participantes da pesquisa:

Tabela 1: Níveis de consciência intercultural

Professor 1	“É importante romper com estereótipos”	Nível 1
Professor 2	“É importante romper com estereótipos e devemos levar esse assunto para a sala de aula”	Nível 2
Professor 3	“É importante romper com estereótipos, pois conseguimos „quebrar“ resistências dos estrangeiros em relação aos brasileiros”;	Nível 3
	“O trabalho com estereótipos ajuda os estrangeiros a se colocarem no lugar do outro”	
Professor 4	“É importante romper com estereótipos”; “O debate gera reflexão que permite comparação entre os estereótipos das diferentes culturas”; “O trabalho ampliou minha visão sobre os comportamentos culturais dos estrangeiros e me auxiliou a compreender melhor minha própria identidade cultural a partir do olhar “estrangeiro” sobre mim”	Nível 4

As respostas acima contemplam o que Bennett (1988) descreveu em seu Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS), abordado no primeiro capítulo dessa tese. Segundo o autor, a experiência com a diversidade cultural é um caminho que implica uma abertura em relação ao outro e, como consequência, a mudança de visão etnocêntrica para uma visão etnorelativista. As respostas dos professores comprovam que cada um deles está em um estágio diferente de conscientização, onde as diferentes experiências servem para sensibilizar em relação ao outro, suas semelhanças e diferenças culturais.

Byram (1997) foi um pouco mais além, e nos apoiamos em seu modelo, também apresentado no primeiro capítulo dessa tese, para explicar o resultado obtido com as respostas dos professores. Para se chegar à consciência crítica intercultural, o autor afirma ser necessário adquirir uma série de saberes, atitudes e capacidades

(componentes da CI) e desenvolvê-los durante a interação intercultural. Não basta, no entanto, conforme já afirmamos anteriormente, o simples contato intercultural para que isso aconteça. Prova disso é que os quatro professores pesquisados encontram-se em diferentes graus de conscientização intercultural, de acordo com suas experiências pessoais.

A análise das respostas se insere naquilo que Byram (1997) denomina de “saber se engajar”, isto é, a confluência de todos os saberes (“saber ser”, “saber aprender/fazer”, “saber ser” e “saber compreender”) que levam à consciência intercultural. Enquanto o Professor 1 ainda está em uma fase de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, o Professor 4 já desenvolveu conhecimentos e consciência crítica em relação à sua própria cultura e à cultura do outro, permitindo-lhe ultrapassar visões estereotipadas.

Para avaliarmos se os professores conseguiam estabelecer uma relação entre a importância do trabalho com estereótipos culturais, representações sociais e o desenvolvimento da CI, decidimos investigar seus conhecimentos sobre a CI, bem como sobre a Competência Cultural (CC), uma vez que nossa hipótese inicial era a de que, além de desconhecem a primeira, não faziam diferença entre uma e outra. Pedimos, então, através do questionário, que nos definissem a CI. Três professores entendem a CI como “a capacidade respeitar as diferenças culturais”, enquanto um professor a descreveu como “o exercício de se colocar no lugar do outro”. Dos quatro pesquisados, apenas um enfatizou que a CI está relacionada a uma abertura em relação ao outro, o que permite uma mudança de visão em si mesmo sobre a cultura e os comportamentos desse outro.

Quando questionados sobre as diferenças entre CI e Competência Cultural (CC), apenas um dos professores em formação entendeu que elas têm o mesmo significado, isto é, ambas servem para desenvolver a capacidade de compreender as diferenças culturais. Dois outros professores, contrariamente, entendem que CI e CC são distintas. Para estes, a CI é “uma reflexão m~tua sobre os conflitos e as diferenças culturais” e “o exercício de se colocar no lugar do outro para experimentar novas sensações”, enquanto que a CC é vista como “a apresentação da cultura para se adequar a ela” e como “capacidade conhecer a língua e a cultura para assimilar os traços culturais”. Um último professor não respondeu a questão, apenas enfatizou as características da CI.

A Tabela 2 apresenta o resumo das respostas:

Tabela 2: Diferenças entre Competência Intercultural (CI) e Competência Cultural (CC)

Professor 1	“Capacidade de conhecer, respeitar e conviver com as diferenças culturais”	Não respondeu
Professor 2	“Capacidade de respeitar as diferenças culturais”	“Não há diferenças”
Professor 3	“Exercício de se colocar no lugar do outro”	“Conhecer e assimilar a fundo a língua e a cultura do outro”
Professor 4	“Capacidade de compreender o outro”; “Capacidade de aprender sobre as diferenças culturais”; “Capacidade de respeitar as diferenças culturais”; “Capacidade de ampliar a própria visão de mundo”	“Apresentar a cultura para adequar-se a ela”

As respostas dos professores participantes do estudo nos surpreenderam. Apesar de eles não terem conhecimento aprofundado acerca da CI, relacionaram-na ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e capacidades, tal como descreve Byram (1997) em seu modelo. Entretanto, o cruzamento destas respostas com as anteriores nos sugere que esses componentes não estão totalmente internalizados, ou, nas palavras do autor, ainda não atingiram a consciência crítica intercultural. À exceção do Professor 4 (conforme explicitado na Tabela 2) que consegue estabelecer uma diferença entre a apresentação de elementos culturais para “adequar-se a ela” (CC) e o ato de implicar-se em um processo maior que culminaria no desenvolvimento de uma série de capacidades e de novos aprendizados para ajudar a respeitar o outro em suas diferenças (CI) e, por

consequente, em uma mudança de visão de mundo, todos os demais professores ainda estão a caminho desse fim.

As respostas obtidas com os Professores 2 e 3 exemplificam essa afirmação, pois elas nos levam a crer que eles ainda não internalizaram plenamente os componentes da CI. O Professor 2 não conseguiu estabelecer uma diferença entre a inserção de elementos culturais no ensino de línguas com a finalidade de informar sobre a cultura do país (CC) e o desenvolvimento da tolerância e do respeito pela identidade cultural e a diversidade de crenças, comportamentos e valores culturais (CI) que ampliam a consciência intercultural (KRAMSCH, 1993). Na primeira perspectiva, o aprendiz tem a possibilidade de aprender sobre um país como se fosse um turista, permanecendo do lado “de fora”; na segunda, o aprendiz se implica e se engaja em um processo de transformação interpessoal (Id. Ibid.).

O Professor 3, por sua vez, apresenta uma definição de CC que está próxima de sua própria definição de CI. De acordo com ele, se conhecemos e assimilamos “a fundo (grifo nosso) a língua e a cultura do outro” (definição de CC), nos perguntamos se o exercício de se colocar no lugar desse outro (CI) não contemplaria o reconhecimento de sua identidade cultural e alteridade?

Segundo Byram et al. (2009, p. 25), as diferenças de comportamentos, normas e opiniões de membros de outras culturas devem ser considerados como incertezas e ambiguidades que fazem parte do encontro com o outro, pois naturalmente indivíduos de diferentes culturas têm tendência a avaliar uma mesma situação de formas completamente distintas. Se os professores reconhecem a CI como capacidade de respeitar as diferenças culturais, como ela poderia influenciar suas maneiras de ensinar PLE? Como eles poderiam integrá-la ao cotidiano de suas aulas? Quais materiais, enfim, seriam passíveis de permitir essa abordagem?

Nossos questionamentos tiveram resultados bastante homogêneos. De acordo com as respostas obtidas, todos os professores pesquisados estão de acordo que o desenvolvimento da CI facilita o processo de ensino e aprendizagem de PLE, na medida em que eles se sentiriam mais aptos a conhecer, a aprender e a interagir com as diferenças culturais.

Os professores participantes desse estudo também foram unânimes ao afirmar que essa preparação durante a formação contribuiria para seus desempenhos profissionais, uma vez que se sentiriam aptos a desconstruir estereótipos culturais negativos e representações sociais sobre o Brasil e os brasileiros e a rever suas próprias visões de mundo acerca dos estrangeiros.

Finalmente, o uso de materiais autênticos é uma característica comum que aparece na resposta de todos os professores em formação. Observa-se, no entanto, uma preferência pela elaboração de materiais didáticos. De acordo com eles, é importante adequar a cada grupo as atividades, pois têm perfis diferentes e, logo, exigem o uso de distintos materiais. Esse é também o argumento para a não utilização do livro didático¹²³.

A Tabela 3 apresenta o resumo das respostas obtidas:

Tabela 3: O desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) em sala de aula de PLE

	POR QUE integrar a CI	COMO abordar a CI	QUAIS MATERIAIS UTILIZAR
Professor 1	“Facilitaria o processo de conhecer, respeitar e interagir com a cultura dos alunos estrangeiros”;		Materiais autênticos
	“Auxiliaria o professor a trabalhar representações sociais e estereótipos culturais”;	“Acredito que devemos provocar debates através da comparação entre as culturas (semelhanças e diferenças)	Elaboração de materiais
	“Facilitaria a aprendizagem, na medida em que haveria maior troca de conhecimentos sobre as diferentes culturas”		

¹²³ Adotamos nesse período da pesquisa em que fomos coordenadora dos cursos de PLE no ILEEL/UFU o livro didático Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros, de LIMA et al. SP: EPU, 2008.

	<p>“Auxiliaria a modificar e desconstruir crenças e visões estereotipadas sobre os alunos estrangeiros”;</p>		<p>Materiais autênticos</p>
Professor 2	<p>“Ajudaria o professor a se preparar para enfrentar conflitos culturais em sala de aula”;</p> <p>“Contribuiria para me tornar um professor mais reflexivo e me ajudaria em meu desempenho profissional”;</p> <p>“Auxiliaria a mudar minhas atitudes dentro de sala de aula”</p>	<p>“Aproveitar o próprio contexto de ensino de PLE (diversidade cultural) para criar discussões sobre as diferenças culturais”;</p> <p>“Mediar as discussões para que não haja visões deturpadas sobre as diferentes culturas”;</p>	<p>Elaboração de materiais</p>
Professor 3	<p>“Permitiria ao aluno ter experiências pessoais com a língua e a cultura brasileira e se reconhecer a partir dela”;</p> <p>“Auxiliaria na interação intercultural e „quebra“ de estereótipos”</p>	<p>“Visitas guiadas, passeios e viagens culturais com a finalidade de permitir aos estrangeiros experiências pessoais com a língua e a cultura brasileira”;</p>	<p>Materiais autênticos</p> <p>Elaboração de materiais</p>
Professor 4	<p>“Auxiliaria o professor no trabalho com as representações e os estereótipos”;</p> <p>“Permitiria uma reflexão mais aprofundada a professores e alunos estrangeiros sobre as diferenças culturais”;</p> <p>“Auxiliaria o professor a não se limitar à</p>	<p>“Através de reflexões e debates provocadores sobre as diferenças culturais”;</p> <p>“Trabalhar estereótipos culturais e representações sociais para aumentar o conhecimento de cada um (professor e alunos estrangeiros)”;</p> <p>“Trabalhar com as</p>	<p>Materiais autênticos</p> <p>Elaboração de materiais</p>

abordagem tradicional/ gramatical do ensino de línguas”;	diferentes identidades culturais”;
“Ampliaria a visão de mundo do professor”	“Visita a museus, comércio e feira locais”.

Algumas especificidades entre as respostas dos professores em formação merecem destaque. Os Professores 3 e 4 afirmaram não ter amplo conhecimento sobre a CI e, por esse motivo, suas respostas estão baseadas em percepções pessoais e experiências em sala de aula. O Professor 4 afirmou ainda que não saberia explicar exatamente como integrar a CI em sala de aula de PLE, justificando esse argumento a partir de sua própria formação. Segundo ele, aprendeu uma série de abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras com ênfase nas abordagens tradicional, comunicativa e leitora, o que lhe impedia de ter uma visão mais objetiva sobre uma abordagem intercultural.

O mesmo professor em formação ressaltou que seu maior receio é o de “não conseguir administrar conflitos culturais e, pior ainda, gerar novos preconceitos e estereótipos negativos em relação à cultura brasileira e as culturas dos alunos”. Para evitar que isso aconteça, ele acredita que “conhecer as diferentes culturas dos alunos e seus pontos de vista é um fator primordial para integrar a CI”. Quanto ao Professor 3, apesar de desconhecer a CI acredita que a coloca em prática através da “interação intercultural e de estratégias que incitam os alunos a romper com estereótipos negativos e a rever suas representações em relação ao Brasil e os brasileiros”.

As respostas desses dois professores (3 e 4) nos levam a crer que, embora não tenham conhecimentos teóricos sobre a CI, suas práticas os levaram a adquirir novos conhecimentos, atitudes e capacidades, tal como explicitado em Byram (1997), que remetem diretamente ao desenvolvimento da CI. No entanto, enquanto o Professor 3 está mais preocupado em propor atividades que provoquem mudanças de pontos de vista nos alunos estrangeiros em relação aos estereótipos sobre o Brasil e os brasileiros, o Professor 4 salienta que os diferentes pontos de vista dos alunos o auxiliaram a modificar sua própria visão de mundo.

O fato de que o Professor 3 não ter se inserido no processo de transformação de seus próprios valores, crenças e representações acerca dos estrangeiros chamou-nos a atenção. Essa constatação veio da comparação de suas respostas com as do Professor 4 que, contrariamente, implicou-se em suas observações. Para o primeiro, importa “auxiliar os alunos estrangeiros a se colocar no lugar dos brasileiros, a fim de romper com estereótipos negativos”; para o segundo, sua experiência auxiliou-o a (re)descobrir a língua e a cultura brasileira e, a partir dessa experiência, pôde melhor compreender quem ele era e como fazia parte dessa cultura, o que lhe permitiu novas reflexões sobre sua própria identidade cultural.

Para que uma reflexão mais objetiva pudesse imergir das respostas dos professores pesquisados, a última pergunta do questionário abriu um espaço para sugestões sobre uma formação de professores de PLE com ênfase no desenvolvimento da CI. Os quatro professores pesquisados afirmaram que seria fundamental ampliar seus conhecimentos sobre as culturas de diferentes países e também sobre a cultura brasileira. A justificativa para essa sugestão se explica pela necessidade entrar em contato com as representações sociais, de reconhecer as semelhanças e diferenças entre as culturas e, principalmente, de não criar estereótipos negativos sobre as diferentes culturas e sobre a própria cultura.

A Tabela 4 a seguir apresenta as sugestões dos professores em formação:

Tabela 4: Sugestões para uma formação de professores de PLE com ênfase no desenvolvimento da CI

Professor 1	“Ensinar sobre as culturas dos diferentes países”; “Ensinar sobre a cultura brasileira”
Professor 2	“Conhecer as diferentes nacionalidades”; “Incentivar o debate e a discussão sobre a realidade da cultura brasileira”

“Inserir os seguintes temas na formação:

Especificamente relacionado a Brasil e Portugal:

- História do Brasil;
- Turismo histórico brasileiro;
- Folclore brasileiro;
- Lusofonia e língua portuguesa;

Professor 3 História geral:

- História geral das Américas;
- História geral da Europa;
- História geral da Ásia;
- História geral da África;

Incluir estudos sobre:

- Noções de Psicologia de Confronto;
- O ensino das línguas no espaço social;
- O ensino da língua pela literatura;
- Políticas linguísticas de PLE;
- Metodologias de Ensino e Aprendizagem de PLE”

Professor 4

“Conhecimentos teóricos gerais de história, política, sociedade, cultura e atualidades, a fim de reconhecer as semelhanças e as diferenças culturais e aprender a gerenciar os conflitos culturais”;

“Aprofundar conhecimentos sobre a língua e a cultura dos diferentes países e principalmente sobre a língua e a cultura brasileira, a fim de que o professor não crie estereótipos negativos e os repasse aos alunos”;

“Incluir estudos sobre:

- Teorias da Afetividade;
- Análise do Discurso;
- Metodologias de Ensino e Aprendizagem de PLE”

Uma vez mais os Professores 3 e 4 nos chamam a atenção em nossa pesquisa, na medida em que sugeriram a inclusão de bases teóricas que, de acordo com nossa análise, estão dirigidas para a aquisição de novos conhecimentos nas diversas áreas do saber. Trata-se de um desejo de uma formação bastante específica, tal como se observa na proposta do Professor 3, que inclui noções de Psicologia de Confronto e Políticas Linguísticas de PLE, e do Professor 4, que propõe estudos sobre Teorias da Afetividade e Análise do Discurso.

A hipótese por nós levantada para tais sugestões é a de que elas se relacionam às necessidades práticas de sala de aula. Os itens mencionados se referem diretamente à

busca de soluções para problemas encontrados ao longo do curso, tais como evitar a criação de estereótipos negativos e aprender a gerenciar os conflitos. O mesmo se observa nas respostas dos Professores 1 e 2, que insistem em uma preparação durante a formação que esteja centrada no aprendizado das diferentes culturas e da cultura brasileira, evitando confrontos desnecessários entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Se por um lado os Professores 1 e 2 sugerem ampliar os conhecimentos sobre as diferenças culturais, eles não citam a necessidade de conhecer as Metodologias de Ensino e Aprendizagem de PLE, tal como lemos nas respostas dos Professores 3 e 4. Esses últimos, por sua vez, embora tenham uma maior consciência da importância desse aprendizado, não citaram a necessidade de retomar as abordagens de ensino de línguas estrangeiras e utilizá-las ou relacioná-las a uma possível abordagem específica para o ensino e aprendizagem de PLE.

Nossa hipótese para essa constatação está no próprio currículo do curso de Letras da UFU. Conforme dissemos no capítulo anterior, a disciplina “Metodologia de Ensino e Aprendizagem de PLE” é oferecida no 4º semestre e é obrigatória para os alunos que optaram pela habilitação em línguas estrangeiras (inglês, francês ou espanhol). Até esse momento, os alunos não têm um aparato teórico plenamente solidificado sobre as metodologias de ensino de línguas, o que faz com que não haja ainda plena consciência de seus usos.

Embora apresentemos aos alunos do 4º semestre que frequentam a disciplina “Metodologia de Ensino e Aprendizagem de PLE” as diferentes metodologias, é somente no 7º que eles colocam em prática os conhecimentos anteriormente adquiridos, durante o “Estágio Supervisionado de PLE”. Esse período de tempo é longo e distante do primeiro contato com o ensino e aprendizagem de PLE na UFU, o que explica, a nosso ver, o fato de nenhum dos professores sentirem a necessidade de estabelecer uma ponte entre esse aprendizado e a experiência com as aulas de PLE.

Outra hipótese para o fato dos professores não se darem conta da importância de refletir sobre as metodologias de ensino de línguas pode estar na novidade que é ensinar português para estrangeiros. Todos os professores insistem na necessidade de uma maior preparação cultural durante a formação para enfrentar a sala de aula de PLE.

Nesse sentido, nada mais natural do que pensar em uma metodologia que busque as especificidades do ensino e aprendizagem de PLE.

3.6. Conclusões sobre os resultados dos questionários

Ao longo da apresentação dos resultados dos questionários e da análise dos mesmos, viemos fazendo reflexões acerca das respostas obtidas junto a professores e alunos estrangeiros. Vimos que as representações e os estereótipos de uns e outros não devem ser ignorados; ao contrário, necessitam de um trabalho direcionado que leve em conta a alteridade e a diversidade cultural, a fim de que haja uma reflexão e re(construção) dos diferentes pontos de vista em interação.

O desenvolvimento da CI pode auxiliar o professor em formação a lidar com questões que lhes parecem difíceis de serem conduzidas em sala de aula de PLE. Dar a palavra ao outro nem sempre é uma tarefa fácil de ser colocada em prática, sobretudo quando esse outro é de uma nacionalidade diferente, e ainda, quando há uma interação entre várias nacionalidades. De acordo com os professores pesquisados, é importante levar debates para a sala de aula de PLE que abordem estereótipos negativos sobre as diferentes culturas e sobre a cultura brasileira com o objetivo de conhecer, respeitar e aprender a conviver com as diferenças culturais. Mas como fazer disso uma realidade? Como levar os professores a refletir sobre seus próprios estereótipos em relação ao Brasil e os brasileiros? Como fazer das representações sociais e dos estereótipos culturais uma fonte de conscientização pessoal frente às diferenças culturais? Quando os professores afirmam que a CI implica em “ser capaz de”, o que eles esperam desenvolver?

As respostas obtidas nos dois questionários nos fizeram chegar a três grandes conclusões. A primeira delas está relacionada aos anseios dos professores por uma formação que os auxilie a desenvolver atitudes e capacidades (ver Tabela 2) para lidar com a problemática da diversidade cultural e da alteridade durante as aulas de PLE. Apesar de eles terem confirmado buscar atividades para modificar a visão dos estrangeiros em relação ao nosso país e ao povo brasileiro, bem como a visão dos estrangeiros em relação às outras nacionalidades presentes em sala de aula, os professores também deixam claro a necessidade de uma metodologia específica em

função das dinâmicas interculturais e da mediação cultural em que eles se veem implicados.

E comunhão com essa necessidade, chegamos a uma segunda conclusão: os professores propõem atividades que trabalham a temática dos estereótipos culturais negativos com os alunos estrangeiros, mas eles mesmos reproduzem representações e estereótipos sobre a cultura brasileira e sobre as diferentes culturas. À exceção de um dos professores (Professor 4), cuja experiência fez-lhe ampliar sua percepção sobre a cultura brasileira e modificar seus (pré)conceitos em relação às diferenças culturais, não houve um reconhecimento da importância de uma conscientização pessoal sobre a identidade cultural brasileira antes de se falar em “ser capaz de” desenvolver uma série de habilidades que os auxiliasse a compreender e a respeitar o outro.

Finalmente, uma terceira conclusão está ligada ao fato de que os problemas com a língua não foram impedimento para a comunicação. Em nenhum momento os professores relacionaram o desenvolvimento da CI a uma possível via de acesso facilitadora da comunicação intercultural. A resposta para essa afirmação pode estar no fato de que o contexto no qual se inserem os alunos estrangeiros participantes de nossa pesquisa é o de imersão, isto é, um contexto que favorece os alunos a compreender cada vez mais e melhor, com o passar do tempo, o português do Brasil, utilizando o espaço de sala de aula para explorar dúvidas gramaticais.

A interação com o outro diferente culturalmente implica em aprender a lidar com a não familiaridade e a imprevisibilidade, com ideias, pensamentos e comportamentos diferentes dos nossos, com o confronto e o choque cultural, com imagens e críticas nem sempre correspondentes à realidade, com afirmações enraizadas em conceitos cuja origem fazem parte dos diferentes pertencimentos culturais, com situações específicas que podem provocar reações, conflitos e mal-entendidos culturais, aumentando, em vez de diminuir, as diferenças culturais.

Os professores de PLE estão diretamente envolvidos com os temas acima descritos e, por esse motivo, precisam de uma formação cuja base seja intercultural e cujos princípios teóricos possam defender um projeto maior de educação que promova um ensino de PLE sistemático, coerente com uma metodologia facilitadora desse ensino. A proposta de uma formação que contempla o desenvolvimento da CI é, em nosso ponto de vista, aquela capaz de levar nosso aluno a adquirir conhecimentos e

desenvolver atitudes e habilidades condizentes com a prática de ensino e aprendizagem de PLE.

CAPÍTULO 4

UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO

CAPÍTULO 4 - UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO

(...) la découverte de nouvelles expériences, de croyances, de valeurs et de comportements inattendus peut-elle souvent constituer un choc et une remise en question pour les identités et valeurs les plus profondément ancrées dans l'individu - quelle que soit sa volonté d'ouverture, de tolérance et de "souplesse". Par conséquent, chacun doit être constamment conscient de la nécessité de s'adapter, d'accepter et de comprendre les autres - processus jamais achevé.

Michael BYRAM et al., 2002, p. 12

Nos três capítulos anteriores procuramos formar um cabedal teórico do intercultural e discutir as relações entre os conceitos e o ensino de línguas estrangeiras. Afunilamos esse estudo para o ensino e a pesquisa de PLE nas universidades brasileiras sustentando a tese de que é necessário desenvolver a CI durante a formação inicial de professores, porque essa é uma competência agregadora de valores e transformadora de comportamentos socioculturais. Investigamos as representações e os estereótipos dos estudantes estrangeiros, analisamos os conhecimentos dos futuros professores sobre CI e verificamos como eles a abordam em aula de PLE.

Neste capítulo, partindo da proposta de Byram et al. (2002) que é a de fazer com que os professores tenham acesso à complexidade da dimensão intercultural e sejam conduzidos aos processos de sua abordagem e aplicação junto dos alunos, propomos uma intervenção que permita aos futuros professores adquirir conhecimentos teóricos e práticos acerca da dimensão intercultural com ênfase no desenvolvimento da CI.

A consciência intercultural, vertente transversal do conjunto de competências estabelecida no QECR (2001) e enfatizada no QuaREPE (2011), é a base de nossa

proposta, pois ela “(...) pressupõe uma perspectiva ética (...) em que valores como a convivência social constituem uma orientação pedagógica no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação. (QuAREPE, 2011, p. 13).

Para abarcar a complexidade dos temas ligados à alteridade e à diversidade nas relações interculturais nos inspiramos no modelo de Bennett (1988), que trabalha a sensibilização intercultural, e no projeto de Bastos (2015) para a formação de professores interculturais durante a formação inicial. Também nos apoiamos para a apresentação dessa proposta nos conceitos teóricos de Castellotti; Moore (2002), pois eles congregam pesquisas que revelam o caráter das representações sociais das línguas e das culturas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como o desenvolvimento da CI proporciona a cada um dos envolvidos na dinâmica intercultural uma reflexão sobre ideias preconcebidas acerca dos valores culturais do outro e possibilita a passagem de uma visão de mundo etnocêntrica para uma visão etnorelativista, a reflexão teórica deve vir acompanhada de experiências práticas compatíveis com o ensino e aprendizagem de PLE em um contexto que assume três critérios: 1) o de imersão, para os alunos estrangeiros; 2) o universitário, para os professores de Letras em formação e para os alunos estrangeiros; 3) o de pesquisa-ação, que valoriza a experiência do professor como fonte de pesquisa, de desmistificação de estereótipos, de construção de novas atitudes e de comportamentos culturais, de abertura, de interação e de integração intercultural.

A escolha desses critérios está baseada na investigação e na análise dos resultados obtidos nessa pesquisa, através dos quais nos confrontamos com a necessidade de um trabalho sistematizado onde representações sociais e estereótipos culturais devem ser abordados sob o enfoque intercultural. Dessa maneira, os professores de PLE em formação são incitados a viver experiências interculturais, a desenvolver um repertório crítico-reflexivo acerca dessas experiências e a tomar consciência da complexidade que envolve a diversidade cultural e a alteridade.

4.1. Os objetivos

Baseados no guia de introdução prática para os professores para o desenvolvimento da CI no ensino de línguas de Byram et al. (2002), conforme expusemos anteriormente, e na pesquisa de Bastos (2015), que desenvolveu um programa de pesquisa e formação com professores de línguas maternas e estrangeiras com o objetivo de formar professores e desenvolver neles a CCI, estabelecemos os seguintes objetivos para nossa proposta:

Objetivo geral:

- Promover ensino e pesquisa com uma perspectiva intercultural e crítica no que se refere ao Português como Língua Estrangeira (PLE), buscando contribuir para a formação de professores através do desenvolvimento da CI, do aprofundamento da reflexão sobre a diversidade cultural e a alteridade, sobre a importância da ampliação da consciência intercultural e do diálogo intercultural no mundo globalizado.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre os conceitos teóricos da CI e aprofundar a problemática da interculturalidade de acordo com as políticas linguísticas e educativas estabelecidas no QECR (2001) e no QUAREpe (2011);
- Refletir sobre os prós e os contras de um ensino de PLE baseado no desenvolvimento da CI e da didática da diversidade;
- Refletir sobre o perfil atual do professor de línguas e a metodologia de ensino de línguas estrangeiras aprofundando essas temáticas no contexto do ensino e aprendizagem de PLE sob a ótica do intercultural;
- Analisar de forma crítica a prática de sala de aula de PLE no contexto de comunicação intercultural;
- Aprofundar os conhecimentos sobre a história e a cultura brasileira;

- Conhecer as diferentes culturas, analisar a diversidade cultural e procurar compreender o outro, a fim de aprender a considerar pontos de vista diferentes em relação aos valores, crenças e comportamentos culturais;
- Desenvolver atitudes (“saber ser”, “saber compreender”, “saber interpretar” e “saber se engajar”);
- Desenvolver capacidades de descobrir e interagir (“saber aprender” e “saber fazer”);
- Compreender o funcionamento das interações interculturais;
- Demonstrar a influência da percepção pessoal na manutenção de representações e estereótipos;
- Avaliar ações, representações e percursos dentro da proposta de desenvolvimento da CI.

4.2. O contexto

Essa proposta de formação de professores por meio do desenvolvimento da CI se insere em um contexto de imersão universitária onde não exista uma graduação em PLE, tal como encontramos na UnB e na UFBA, nem uma especialização em PLE, tal como é o caso daquela oferecida pela PUC-RJ, conforme já expusemos no segundo capítulo dessa tese. Pensamos em uma intervenção que focalize a sensibilização intercultural e a consolidação de práticas didático-pedagógicas interculturais através de um programa de natureza informativa onde os futuros professores possam se preparar para entrar em contato com as dinâmicas interculturais, a fim de discutir, refletir, analisar e participar ativamente dessas dinâmicas.

O ambiente institucional de formação universitária é o local onde deve ocorrer a intermediação, elaborada para alunos dos cursos de Letras e para as universidades onde existam cursos extracurriculares de PLE, oferecidos através de projetos de extensão. Projetamos uma intervenção cujo foco é os alunos interessados em aprimorar seus

conhecimentos teóricos e desenvolver uma prática específica voltada para essa área de ensino. Como se trata de um espaço de ação e de pesquisa onde o aluno é levado à reflexão crítica, as questões surgidas ao longo da intervenção devem ser diagnosticadas e levadas a termo com o intuito de aprofundar as dinâmicas práticas dessa formação.

Segundo Tardif et al. (1998), o saber adquirido durante a formação inicial deve vir do próprio exercício da profissão, o que os autores denominaram de “saber de experiência”, “saber prático”, “saber de ação” ou “saber de ação pedagógica” (TARDIF et al., 1988, p. 41). Os formadores sempre se questionam sobre como transferir os conhecimentos teóricos para a prática, o que nos leva a buscar uma integração dos conhecimentos dentro da esfera acadêmica e, ao mesmo tempo, enaltecer o caráter de construção de novos conhecimentos através de ações pedagógicas. Nesse sentido, a posição de enfatizar o desenvolvimento da competência intercultural conduz os alunos a vivências interculturais de diversidade e alteridade que lhes permitem a reconstrução e a transformação dos conhecimentos durante as vivências, criando novas formas de pensar e de agir.

O que estamos querendo dizer é que diferentes pontos de vista e valores culturais distintos em interação promovem revelações muitas vezes impactantes (choques culturais) de universos desconhecidos que a experiência intercultural pode exacerbar, em função do significado que ela traz em particular a cada um dos indivíduos. Por esse motivo, acreditamos que a reflexão através da ação é o melhor meio de levar os alunos a alcançar os objetivos propostos, de forma que essa aprendizagem lhes seja um estímulo a se tornarem mais competentes em sua prática.

4.3. A metodologia

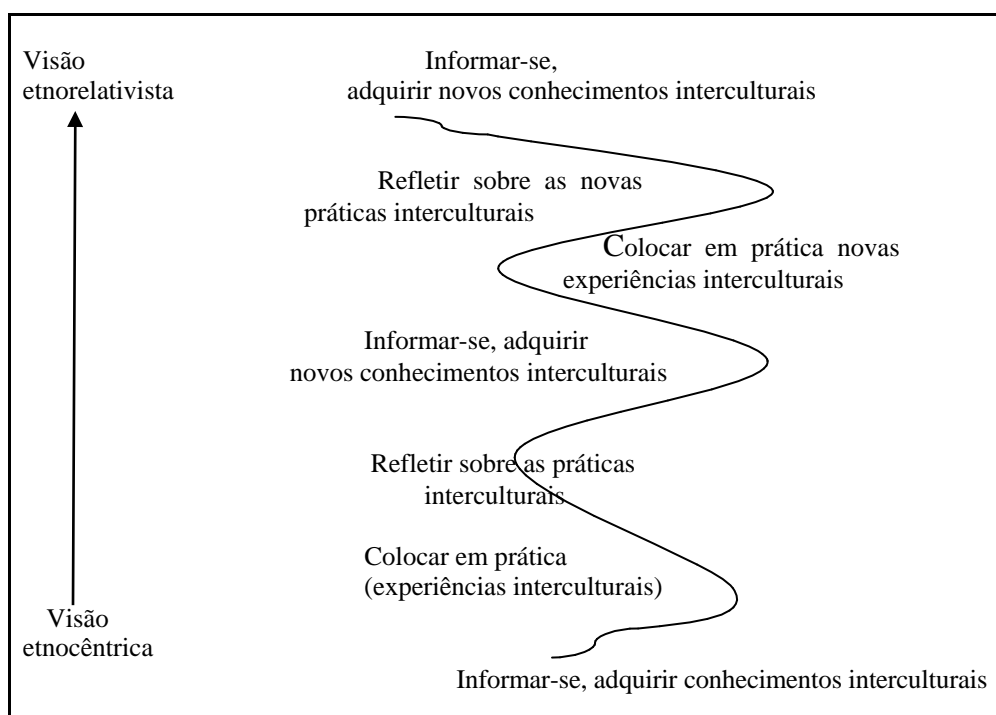
(...) Le travail du professeur est essentiellement axé sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures.

Michael BYRAM et al., 2002, p. 17

Uma formação de professores de PLE voltada para o desenvolvimento da CI deve contemplar o contexto da diversidade cultural e da alteridade. As estratégias e as atividades devem buscar explicitar as representações sociais e os estereótipos culturais, a fim de auxiliar os professores a conhecer e comparar valores culturais diferentes dos seus que lhes permitam ampliar suas visões de mundo. Subjacente a esse processo, a descoberta da especificidade do ensino e aprendizagem de PLE em contexto de imersão, tais como o uso da língua padrão e das variantes dialetais na região onde ela está sendo ensinada, deve igualmente ser levada em consideração, de forma que haja a promoção de interações interculturais que enriqueçam as relações entre professor e alunos e entre os próprios alunos, a partir das semelhanças e das diferenças culturais.

Em nosso ponto de vista, o desenvolvimento da CI e, conseqüentemente, a inovação de práticas interculturais, é o resultado da interação permanente entre a reflexão, a pesquisa, a informação/aquisição de novos conhecimentos e a experiência pessoal. Essa interação se insere na dinâmica intercultural e faz parte de um processo que leva a outros processos ascendentes de (auto)reflexão que impulsionam os futuros professores a novas pesquisas e experiências, e assim por diante, tal como ilustra a Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Dinâmica de aprendizagem intercultural¹²⁴



¹²⁴ Adaptado de BASTOS, M. **Le professeur interculturel**. Paris: L'Harmattan, 2015, p. 121.

A dinâmica é baseada *em fases de reflexão e ação contínuas*, cujas características se inserem na problemática intercultural tal como apresentada no Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Bennett (1988). Ao longo do caminho de ascensão contínua da Dinâmica de Aprendizagem Intercultural (Figura 1), os professores em formação são paulatinamente sensibilizados através de diversas experiências e reflexões que levam a uma abertura de espírito para a diversidade cultural e a alteridade e, conseqüentemente, à mudança de atitudes e comportamentos que ampliam suas visões de mundo.

Como se pode observar na mesma figura, a base dessa proposta se inicia com a aquisição de conhecimentos interculturais. Os resultados dos questionários aplicados aos professores revelaram que todos almejam obter informações sobre a cultura brasileira e as diferentes culturas com as quais eles terão contato durante as aulas de PLE. Por esse motivo, sugerimos ao formador que ele tenha a clareza do perfil de alunos estrangeiros que farão parte dos cursos de PLE, a fim de que possa trabalhar com as expectativas e as reais necessidades dos professores em formação.

4.3.1. Plano metodológico e conteúdos da proposta

A metodologia dessa proposta se baseia na aquisição de competências gerais (conhecimento de mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural) e específicas (linguística, sociolinguística, comunicativa, pragmática, discursiva, funcional) em consonância com o QECR (2001), que descreve as competências necessárias para se tornar proficiente em uma língua estrangeira. Também nos apoiamos no QUAREpe (2011), pois ele descreve a base comum de ensino e aprendizagem do português no estrangeiro e sugere competências gerais e específicas para essa área.

A metodologia foi inspirada no modelo de Bennett (1988) e no programa desenvolvido por Bastos (2015) para a formação de professores interculturais¹²⁵, conforme expusemos anteriormente, e adaptada para o quadro institucional. Procuramos estabelecer conteúdos que são compatíveis com o processo de

¹²⁵ Mônica Bastos, professora de português e francês e doutora da Universidade de Aveiro (Portugal), propôs um programa de formação de professores interculturais sob o título de *O professor de línguas: promotor da escola plurilíngue e intercultural* de natureza essencialmente informativa, focalizado na

desenvolvimento da CI, isto é, aqueles que se iniciam na conscientização da própria cultura e culminam em uma maior consciência das diferenças culturais, e que serão explicitados ao longo desse item da tese.

Pensando na formação de professores de PLE, a intervenção foi concebida para ser aplicada em um semestre com duração total de 75h/aula, das quais 45h/aula são dedicadas à apresentação teórica, 10h/aula direcionadas à observação de aulas de PLE e 20h/aula para a prática de sala de aula. Seguindo essa quantidade de horas, a metodologia consiste de quatro etapas, sendo as duas primeiras composta de aulas teóricas focadas na sensibilização cultural e intercultural e na abordagem de conceitos relacionados ao desenvolvimento da CI, conforme demonstraremos adiante na Figura 2. As duas últimas fases são dedicadas à observação de aulas, à prática de ensino, à avaliação e à pesquisa. Elas não excluem as duas primeiras. Ao contrário, preparam os alunos para a experiência e os encorajam à descoberta do que lhes foi proposto nas fases anteriores, além de possibilitar uma ressignificação dos conceitos teóricos a partir da própria experiência.

Todas as fases são compostas de duas partes, através das quais o tema principal é desdobrado para aprofundar os conteúdos. Assim, a primeira etapa é a de informação e aquisição de conhecimentos. Na primeira parte, o formador retoma a história do Brasil, introduz os conceitos de identidade nacional e identidade cultural e os discute sob a ótica da diversidade cultural brasileira. Estimulam-se os alunos a refletir sobre quem somos nós, os brasileiros, e o que isso evoca em suas memórias, isto é, imagens, cheiros, cores, sabores, frases, personalidades etc.

A questão proposta para essa reflexão é “Quem sou eu, brasileiro (a)”? Para que ela possa ser respondida, inserimos uma reflexão sobre pertencimento cultural que leva a duas outras perguntas: “Quais são os meus valores culturais?” e “Como eu me comporto diante deles?” que visam a aprofundar a discussão sobre a consciência de

sensibilização e consolidação de práticas profissionais. O programa foi composto de dois momentos: cursos presenciais, realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2006 com um grupo de doze professoras e duração total de 25h; ateliês virtuais (uso da plataforma *Galinet*, que concentra pesquisas na didática da intercompreensão de línguas romanas simulação de interações plurilíngues), realizado entre janeiro e julho de 2007 com um grupo de sete professoras, com duração total de 40h presenciais e 10h de trabalho autônomo. In: BASTOS, M. Op. cit., p. 123-129.

cada um dos alunos acerca de nossa cultura, nossos valores culturais e como cada um age em relação a esses valores.

Também inserimos aqui uma retomada dos diversos falares regionais brasileiros, a importância das variações linguísticas e de seus significados diante da diversidade linguística e cultural brasileira. Trata-se de um momento de resgate da identidade cultural do país resultante do ecletismo, da miscigenação de raças, de crenças e de culturas, de variações linguísticas decorrentes da própria história de formação do povo brasileiro. Ao propor essa reflexão, deixamos um canal aberto para discutir a diversidade e a alteridade, ao abrir um espaço para que os alunos possam redescobrir o significado e a importância das diferenças culturais em nosso país.

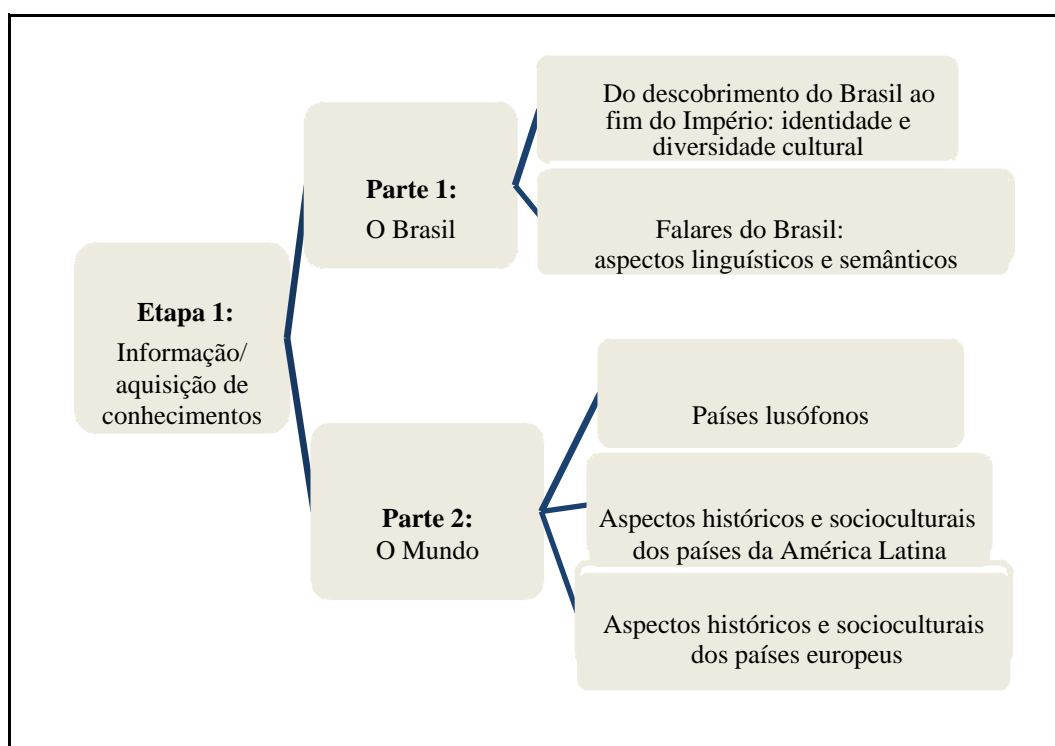
A segunda parte, dividida em três momentos, tem como tema “O Mundo”, em correlação à primeira parte, intitulada “O Brasil”. Depois de revista a história da formação de nosso país, o conteúdo sugerido abrange a lusofonia no mundo, o significado da língua portuguesa no âmbito global e sua importância no centro das decisões políticas e econômicas da atualidade. Em um segundo momento, a proposta é trabalhar com temáticas de história geral e cultura regional dos países da América Latina e Europa. Essa escolha, no entanto, deve estar baseada na estatística de países com os quais as universidades mantêm convênios e na nacionalidade dos estudantes estrangeiros que frequentam os cursos de PLE. Assim, por exemplo, se a maioria é de estudantes sul-americanos e de franceses, o formador apresenta conteúdos ligados à sociedade, à história e à cultura dos países da América Latina e da França, a fim de trazer conhecimentos gerais que permitam aos alunos participantes dessa proposta entrar em contato com a identidade cultural desses estudantes.

O objetivo dessa segunda parte de estudos é inserir conhecimentos sobre valores culturais diferentes dos nossos, de forma que o futuro professor possa resgatar as reflexões conduzidas na primeira parte, isto é, sobre a identidade cultural brasileira. Ao proporcionar a comparação entre as diversas culturas, pretende-se sensibilizá-los para os conteúdos que virão na sequência dessa etapa. Assim, a pergunta central a ser respondida após a apresentação dos conteúdos acima expostos é Como eu me comporto diante de um desafio cultural?

A questão leva a reflexões sobre a alteridade, sobre como cada um de nós enxerga o outro, como nos relacionamos com ele e interagimos diante das diferenças eu/outro. Trata-se de um questionamento que pretende, como dito anteriormente, a sensibilização para a necessidade de desenvolver o respeito e a tolerância nas relações interculturais. O desafio aqui é o de conduzir os professores em formação a compreender que visões demasiado restritas podem gerar imagens distorcidas de valores culturais diferentes dos nossos, daí a necessidade de outras perspectivas e de novos olhares diante da diversidade cultural e da alteridade.

A Figura 2 a seguir resume o plano metodológico da primeira etapa de nossa proposta:

Figura 2: Etapa 1



A segunda etapa de nossa proposta é a que nomeamos de descoberta intercultural. Ela compreende uma primeira parte cujo foco é as representações sociais e os estereótipos culturais brasileiros. As imagens do Brasil e dos brasileiros, as representações e os estereótipos dentro do próprio país e como elas são vistas no

exterior pelos estrangeiros são apresentadas sob a forma de aulas expositivas e discutidas em grupos menores com os professores em formação.

Essa é uma fase importante da proposta, pois ela pretende trazer elementos que ampliem a consciência dos futuros professores em relação ao respeito pela diversidade cultural e pela alteridade. Conhecer as representações face às diferenças, aprender a analisá-las e a interagir sem que os diferentes pontos de vista sejam um empecilho à comunicação é o desafio desta etapa. O “eu cultural” (Brasil) e o “eles” (Mundo) vistos no primeiro módulo passam ao “nós”: em vez de negar, defender, minimizar ou interpretar padrões e comportamentos culturais diferentes dos que conhecemos e reconhecemos (Bennett, 1988), sugerimos um caminho de experimentação que cria condições para a abertura de “eu + você = nós” que provoca uma mudança de atitudes e de comportamentos.

Na segunda parte, que chamamos de experimentação direta, todas as questões relacionadas às representações e aos estereótipos discutidas na primeira parte são revistas através da interação intercultural. O formador traz ex-alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades para interagir com os professores em formação, com dois objetivos precisos: 1) trocar informações sobre os diferentes valores culturais e as experiências pessoais dos estrangeiros no Brasil; 2) permitir o relato sobre o aprendizado de PLE na instituição.

O primeiro objetivo tem o intuito de permitir a análise das informações e dos conhecimentos adquiridos no primeiro módulo e na primeira parte desse segundo módulo quando comparados à experimentação direta. Algumas perguntas devem ser respondidas:

- *Afinal, o outro é exatamente como eu imaginava ser?*
- *Se ele é diferente de mim, em quais aspectos?*
- *Se é semelhante, onde posso encontrar essas aproximações?*
- *A minha cultura é melhor que a cultura do outro?*
- *Qual a diferença entre percepção e realidade cultural?*

Esses questionamentos se inserem em uma reflexão que permitem discussões sobre a diferença entre a percepção que temos do outro, de sua cultura e daquilo que ela representa para ele. Vinculado a essa experiência propomos aos futuros professores uma autorreflexão sobre percepção cultural, que pode levar a estereótipos negativos que não correspondem nem à realidade nem ao contexto das diferentes culturas. Para aprofundar essa discussão, sugerimos as seguintes questões que levam o professor em formação a se abrir ao outro, a descobrir as diferenças e semelhanças, a ampliar seus modos de pensar, a construir, enfim, novas formas de ver e de compreender o outro e suas diferenças culturais:

- *Como perceber culturas diferentes da minha?*
- *Devo me comportar de maneiras culturalmente diferentes daquelas que eu conheço quando o outro com quem me relaciono vem de outra cultura?*
- *Como fazer isso sem que eu perca minha identidade cultural?*

O envolvimento, a empatia e a ética das relações interculturais são elementos que podem expandir a visão de mundo e, por esse motivo, incluímos aqui outra questão: Aceitar uma cultura diferente da nossa significa concordar com ela?

De acordo com Bennett (1988), seria ingênuo pensar que a sensibilidade intercultural está sempre associada a gostar/se identificar com outras culturas ou concordar com seus modos de vida. De fato, podemos nos relacionar com diferentes culturas sem que isso implique necessariamente na concordância ou aceitação de seus valores culturais. A principal questão nessa etapa de nossa proposta é, pois, descobrir se é possível manter o compromisso ético diante da relatividade cultural e como colocar isso em prática (PERRY, 1970).

A fim de estabelecer uma ponte para chegarmos ao segundo objetivo da Parte 2 dessa etapa recorreremos à própria vivência do professor em formação dentro da sala de aula com os ex-alunos estrangeiros que participaram dos cursos de PLE na universidade. Através do contato e da troca intercultural, eles poderão investigar e analisar posteriormente as experiências individuais em sala de aula de PLE.

Algumas questões servirão de base para essa interação:

- *Como os estrangeiros viam o Brasil e os brasileiros antes de suas chegadas?*
- *Essa imagem modificou-se após suas experiências?*
- *O que mais lhes marcou no relacionamento com os brasileiros?*
- *Qual a maior dificuldade quando chegaram ao país?*
- *Quais as maiores dificuldades com a língua portuguesa?*
- *Em relação ao curso de PLE, como foi a experiência? O que você esperava encontrar? O que sentiu falta?*

O contato intercultural através da comunicação vai permitir ainda que o professor em formação se sinta motivado a reagir diante das respostas dos alunos estrangeiros. Em nosso ponto de vista, esse é um momento crucial, onde ele vai poder confrontar suas representações sociais e estereótipos culturais acerca das diferentes culturas e, ao mesmo tempo, recuperar as reflexões anteriores sobre os conceitos de percepção cultural, valores culturais, identidade cultural, diversidade cultural e alteridade.

Nossa experiência com a coordenação de cursos de PLE nos revelou que a descoberta do outro é o caminho que viabiliza a abertura em relação a universos culturais diferentes dos nossos. Por isso entendemos ser tão necessária a interação intercultural para o rompimento de ideias preconcebidas e de juízos de valor culturais que não correspondem à realidade. O resultado dessa interação é, segundo nossa vivência pedagógica, a mudança de atitudes, de comportamento e de visão de mundo que aproxima o que antes era “estrangeiro”, “estranho” e distante de nós.

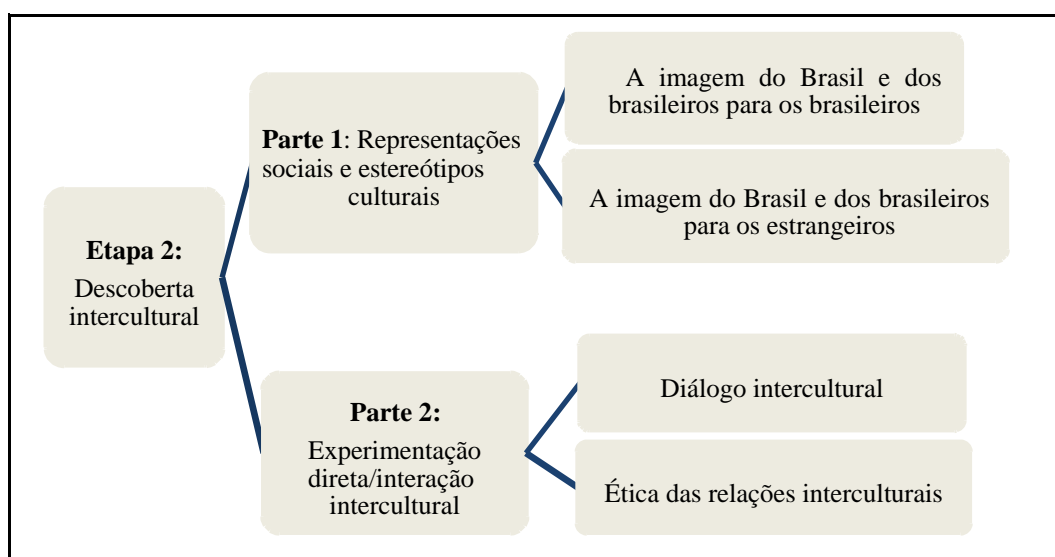
Essa experiência direta também tem a função de desenvolver o aprendizado da ética intercultural através do diálogo intercultural, em cujo cerne se estabelecem as regras de como se fazer entender, como compreender o que o outro quer dizer, como relativizar aquilo que é dito e, ao mesmo tempo, encontrar um espaço comum de respeito às diferenças culturais.

Os professores em formação tem a oportunidade de refletir sobre as exigências profissionais específicas do contexto de ensino e aprendizagem de PLE, sobre a

necessidade do reconhecimento das particularidades culturais e de como dialogar com elas. Mais adiante, na etapa de pesquisa, eles serão capazes de aprofundar esse tópico.

A Figura 3 a seguir resume o plano metodológico e os conteúdos da segunda etapa de nossa proposta:

Figura 3: Etapa 2



A terceira etapa prevê igualmente duas partes, a de observação de aulas de PLE e a de prática de aulas de PLE. É nesse momento que o formador pode identificar como as etapas precedentes de informação/aquisição de conhecimentos e de descoberta intercultural se apresentam no cotidiano da sala de aula de PLE e como ele pode aplicá-los na prática de sala de aula.

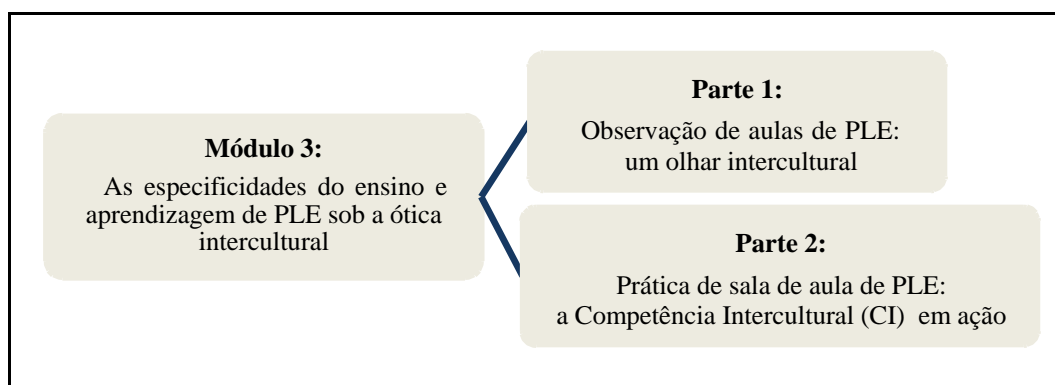
A observação é acompanhada de uma ficha que deve ser preenchida pelo professor em formação, a fim de guiar sua observação.¹²⁶ Seu uso tem como objetivo orientar o olhar do professor em formação para a dinâmica intercultural estabelecida em sala de aula de PLE. A observação de aulas constitui um fator fundamental para promover a reflexão sobre a prática, auxiliando diretamente no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa.

¹²⁶ O modelo da Ficha de Observação baseada em Bastos (2015) encontra-se nos Anexos dessa tese.

Posteriormente, as fichas devem ser apresentadas através de relatos orais em grupo, momento em que todos compartilham suas experiências de observação. Esse espaço de discussão é, para os professores, a oportunidade de refletir em conjunto sobre a prática de sala de aula. Ele é centrado na apresentação de problemas concretos percebidos durante a observação e implica que “o observador tenha assumido o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas” (ALARCÃO; TAVARES, 2003 apud REIS, 2011, p. 8).

Do lado do formador, por sua vez, esse momento de discussão serve para dar um feedback sobre as apresentações das observações de aulas e trazer sugestões concretas para a prática de sala de aula de PLE, como por exemplo, a resolução de possíveis conflitos interculturais relacionados a representações sociais e estereótipos culturais, ou ainda, como ampliar a própria visão de mundo em relação às diferenças culturais, temas que foram abordados ao longo do curso e que podem retornar de forma mais objetiva depois das observações de aulas. O formador aproveita, portanto, a ocasião para retomar possíveis conceitos teóricos sobre o intercultural e aprofunda um ou outro deles, segundo a necessidade do grupo. A Figura 4 abaixo apresenta a Etapa 3 de nossa proposta:

Figura 4: Etapa 3



A Parte 2 dessa terceira etapa é dedicada à prática de sala de aula de PLE. Após terem adquirido conhecimentos sobre o intercultural e entrarem em contato com esses conhecimentos através das trocas e comunicação intercultural as Etapas 1 e 2, respectivamente, após terem realizado a observação de aulas e terem discutido e refletido sobre as dinâmicas interculturais em sala de aula de PLE, cremos que os

professores em formação estão prontos para entrarem em sala de aula e assumirem a experiência da docência.

Conforme expusemos anteriormente, prevemos uma prática de 20h distribuídas em aulas de 2h uma vez por semana. Pensamos em um curso oferecido à parte para os alunos estrangeiros, isto é, além das aulas normais do curso regular de PLE, propomos que uma vez por semana eles se reúnam com os professores em formação. Estes, por sua vez, terão de conceber um conjunto de atividades ditas interculturais, isto é, aquelas que promovam a experiência da alteridade e da diversidade cultural com ênfase na descoberta intercultural, na comunicação intercultural e na troca de informações interculturais que auxiliem os alunos a rever conceitos, imagens preconcebidas e estereótipos culturais negativos sobre o Brasil, os brasileiros e sobre as diversas nacionalidades presentes no grupo.

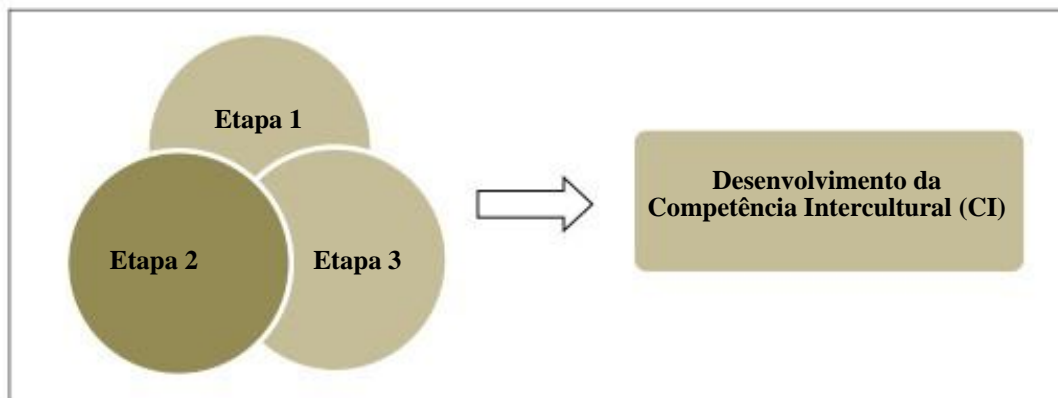
O elemento mais importante dessa prática é permitir que o futuro professor de PLE tenha experiências pessoais com a própria cultura e que seja capaz de realizar uma análise comparativa com as culturas de seus alunos estrangeiros. Ao proceder dessa maneira, entendemos que ele terá a chance de rever suas representações e estereótipos sobre as diferentes culturas ali presentes e sobre a cultura brasileira a partir do olhar do outro “estrangeiro” e, ao longo desse processo, modificar sua própria visão de mundo.

Defendemos que esse trabalho permite um autoconhecimento em termos culturais e profissionais, isto é, ele faz com que ao professor em formação perceba que existe uma distância entre as duas visões de mundo, a dele e a dos alunos. Ele se perguntará ainda se sua percepção corresponde à imagem que ele fazia e se a percepção de seus alunos é, de fato, o que ela significa para ele enquanto brasileiro. Ele vai observar também as diferenças sutis entre os comportamentos culturais dos alunos e, ao compará-los, vai sentir a necessidade de propor uma discussão e reflexão que modifique opiniões por ele consideradas como não condizentes com a realidade.

Esse trabalho é, finalmente, o espaço onde o professor vai colocar em prática os aprendizados adquiridos nas Etapas 1 e 2, vai confrontar a observação de aulas e as discussões posteriores realizadas também durante a Etapa 2. As etapas precedentes se inter-relacionam e não se separam um do outro; ao contrário, todos eles estão interligados e possibilitam o caminho como um todo proposto por nós nessa

intervenção, culminando no desenvolvimento da CI, tal como mostra a Figura 5 a seguir:

Figura 5: O desenvolvimento da CI



Relembramos que o desenvolvimento da CI por nós proposto para a formação de professores de PLE está fundamentado nos componentes da CI apresentados por Byram (1997) e Bennett (1988), onde o indivíduo (por ele nomeado de “locutor intercultural”) desenvolve saberes, atitudes e habilidades que o levam à mudança de visão etnocêntrica para uma visão etnorelativista da cultura. É um processo complexo cuja dinâmica se instaura na abertura ao outro, na descoberta de novas experiências em interação intercultural e, a partir dela, na descoberta de novos valores, crenças e comportamentos.

No entanto, muitas vezes a reação do outro é inesperada. Reflexo de sua identidade cultural profundamente arraigada e das generalizações e percepções que deixam mais evidente o universo das representações e dos estereótipos, essa reação demonstra o choque cultural. E mesmo que ele tente manter uma atitude de abertura, respeito e tolerância, ele olha o outro com seus próprios olhos, através de seu próprio “prisma sociocultural” (Carroll, 1987, p. 28). Daí a necessidade, de acordo com Byram et al. (2002, p. 12) de “se adaptar, aceitar e compreender o outro”.

Adaptar-se ao outro culturalmente diferente de nós, aceitá-lo e compreendê-lo é um desafio e uma tarefa que exige uma pré-disposição pessoal para interagir e comunicar-se com ele. Por essa razão, Byram (1997) afirma que as competências linguística, discursiva e sociocultural são também trabalhadas quando o enfoque está no desenvolvimento da CI, pois alunos se sentem impulsionados a interagir uns com os outros, motivados pelo professor mediador da comunicação intercultural.

4.3.2. E por falar em Competência Linguística (CL)

Nossa proposta de intervenção não prevê um guia aos professores em formação sobre como trabalhar a gramática em sala de aula de PLE. O motivo dessa escolha está no fato de que as experiências interculturais na didática do ensino de línguas são promotoras de transformações pessoais e profissionais que propiciam aos envolvidos na proposta de desenvolvimento da CI uma reflexão e reavaliação sobre o ensino da gramática.

Evidentemente que ensinar a gramática do português do Brasil é uma questão prioritária nos cursos de PLE. Nossa experiência pessoal no ILEEL/UFU com a docência e a coordenação nessa área nos revelou que os estudantes estrangeiros têm necessidade de aprender a gramática, uma vez que chegam à universidade sem o domínio da língua portuguesa. Mais especificamente os alunos de origem europeia e asiática são os que reclamam por esse tipo de curso e se empenham nas aulas para aprender as regras gramaticais; os de origem sul-americana, embora também desejem esse tipo de aula, têm uma preferência pelos cursos de conversação.

No entanto, uma intervenção com proposta de desenvolvimento da CI durante a formação de professores de PLE não exclui o desenvolvimento da Competência Linguística (CL), conforme já reafirmamos nesse capítulo. De acordo com Byram (1997), as relações estabelecidas entre os indivíduos durante a comunicação intercultural promovem conhecimentos que incluem não apenas o aprendizado sobre os comportamentos e as percepções culturais culminando em novas descobertas e na mudança de visão de mundo.

O desenvolvimento da CI, explica o autor, favorece o desenvolvimento das capacidades de comparação e interpretação de outras culturas. Nesse sentido, o trabalho com a gramática está diretamente relacionado a essas capacidades: através de temas específicos, o professor pode levar os alunos a comparar um tema em um contexto familiar e em outro não familiar sob diferentes ângulos tais como sexo, idade, religião, racismo etc. (BYRAM et al. 2002, p. 24). Outra proposta do mesmo autor que consideramos bastante pertinente é o trabalho com exercícios gramaticais que contribuam para a discussão e reflexão sobre estereótipos culturais, de forma que os alunos possam rever seus pontos de vista e modificar ideias preconcebidas.

Citamos especificamente as sugestões de Byram porque elas estão em comunhão com aquilo que pensamos sobre o desenvolvimento da CL, isto é, não é possível, a nosso ver, separar a CI da CL, uma vez que ambas fazem parte de um processo de aprendizados de saberes e habilidades que auxiliam o professor em formação em sua prática de sala de aula de PLE. Isso significa que a CL, através da abordagem de temas interculturais, está em estreita relação com o desenvolvimento da CI.

Um exemplo do que acabamos de afirmar está na proposta de um exercício sobre as generalizações a respeito das diferentes culturas baseadas em informações que aparecem na mídia. O professor pode apresentar diferentes textos autênticos que incluam as nacionalidades presentes em sala de aula em uma dinâmica onde os alunos trabalhem em duplas ou trios a fim de fazer um levantamento do vocabulário utilizado nos textos que reforçam as generalizações culturais. Posteriormente, o professor recupera com o grupo esse vocabulário e amplia a discussão através de uma reflexão sobre os conceitos que as diferentes culturas têm sobre o tema em questão.

Esse exercício é gerador de descobertas que promovem o diálogo entre os alunos e os ajuda a conhecer, interpretar e comparar o vocabulário utilizado nos textos. Também permite que, a partir das comparações entre as palavras mais próximas da cultura de cada aluno e aquelas não tão conhecidas sejam fonte de novas descobertas que os levem a uma maior conscientização das diferenças culturais. Os conflitos, as ambiguidades e o inesperado vão aparecer durante o exercício, daí a importância do professor observar as práticas e gerenciar possíveis conflitos.

O mais importante a ser dito quando abordamos a CL é que o professor em formação deve estar ele também aberto, conforme afirmamos no parágrafo anterior, para organizar discussões e atividades de sensibilização intercultural que permitam uma aprendizagem integradora da CI. Para tanto, eles devem conceber novos exercícios e materiais didáticos à medida que o grupo evolui na direção da ampliação da consciência intercultural.

Huber-Kriegler et al. (2005), também preocupados com uma abordagem intercultural na formação de professores, elaboraram um manual inspirados nas pesquisas de Byram (1997) com atividades que auxiliam o professor a colocar em

prática o desenvolvimento da CL e da CI¹²⁷. Para os autores, é fundamental levar professores e alunos a refletir sobre a diversidade cultural e a alteridade, através de “discussões que coloquem em prática os conhecimentos, as capacidades e a aquisição de atitudes que os auxiliem a gerenciar a comunicação intercultural” (HUBER-KRIEGLER et al., 2005, p. 15).

A proposta está estruturada nos princípios interculturais e se divide em três momentos: 1) refletir sobre a própria cultura; 2) descobrir outras culturas; e 3) trabalhar com a língua (aprender a língua através da cultura) (Id. Ibid., p. 12). Esses três momentos são reveladores de toda a discussão em torno do desenvolvimento da CI, pois eles ressaltam a dimensão inter(pessoal), social e intercultural do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, na medida em que conhecer a própria cultura amplia a consciência individual para compreender a cultura do outro.

Tanto Byram (1997) quanto Huber-Kriegler et al. (2005) enfatizam o fato de que o conhecimento da própria cultura coloca em evidência as representações sociais e os estereótipos e favorecem a autoanálise cultural, que por sua vez amplia a consciência individual em relação às representações e estereótipos das outras culturas concomitantemente ao aprendizado da língua. Isso quer dizer que a autoinstrução e a autodescoberta cultural levam à conscientização da diversidade cultural em um contexto de interação intercultural onde a língua é o veículo de comunicação.

Uma vez mais assumimos aqui nossa posição de que, embora nossa proposta esteja centrada no desenvolvimento da CI, ela não exclui o desenvolvimento da CL, nem de outras competências necessárias à formação do futuro professor de PLE, tal como elas são estabelecidas no QuAREPE (2011). O contexto de imersão linguística a que estão sujeitos os alunos estrangeiros favorece as novas descobertas linguísticas e culturais que, fatalmente, serão levadas à sala de aula para que o professor esclareça os principais questionamentos e dificuldades com a língua.

Não existe, portanto, desenvolvimento da CI sem o desenvolvimento da CL ou de outras competências. O professor em formação, através da experiência direta intercultural, é levado a distanciar-se de ideias preconcebidas e visões generalizantes

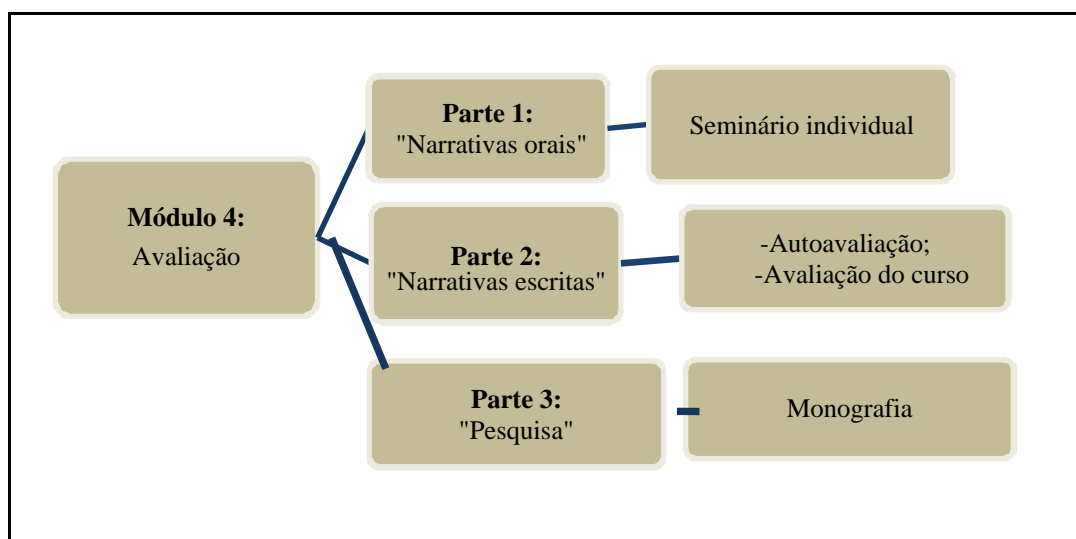
¹²⁷ HUBER-KRIEGLER, Martina; LAZAR, Ildikó; STRANGE, John. **Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle**. Adaptado para o francês por Ildikó Lazar e Efrosyni Tofaridou. Autriche: Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, 2005.

sobre a própria cultura e a cultura do outro; ao longo desse caminho de descobertas e de abertura, ele aprende cada vez mais e aumenta sua capacidade de analisar as situações interculturais, de agir e reagir diante das interações, de mediar as comunicações e de avaliar sua própria prática.

4.3.3. Formas de avaliação

A quarta e última etapa é dedicada à avaliação do curso e foi inspirada e adaptada da proposta de Byram et al. (2002) para a avaliação do desenvolvimento da CI¹²⁸. Ele se divide em duas partes, oral e escrita, relacionadas à apresentação de seminários e à redação de uma monografia, respectivamente. A Figura 4 a seguir define as formas de avaliação acima descritas:

Figura 6: Etapa 4



A Parte 1 que denominamos de “narrativas orais” consiste em relatos de experiências pessoais que resgatem as dificuldades e as conquistas observadas durante a prática de sala de aula. Os professores devem seguir o seguinte roteiro para essa apresentação:

¹²⁸ BYRAM, M. et al. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002, p. 32-35.

1) *Com relação aos conhecimentos:*

- Em que medida os conhecimentos aprendidos nos Módulos 1 e 2 contribuíram para sua experiência direta na sala de aula de PLE?

2) *Com relação às atitudes:*

- Para tentar compreender os pontos de vista dos alunos estrangeiros em interação intercultural e mediar a comunicação, quais atitudes me foram exigidas? Cite exemplos concretos de sua experiência que justifiquem as dificuldades, problemas e/ou mal-entendidos encontrados durante a prática e a forma como você lidou com eles.

3) *Com relação às habilidades:*

- Quais habilidades você teve que colocar em prática para conduzir o curso? Cite exemplos concretos de sua experiência.

A Parte 2 consiste na autoavaliação e na avaliação do curso. Também propomos um pequeno roteiro para essa etapa de nossa proposta:

1) *A autoavaliação:*

- O que aprendi com o curso? Quais aspectos descobri sobre o Brasil e os estrangeiros?
- Fui capaz de rever minhas ideias e pontos de vista em relação ao Brasil e os brasileiros?
- Fui capaz de manter uma atitude de abertura em relação aos alunos estrangeiros? Consegui desenvolver outras atitudes?
- Fui capaz de rever as representações e os estereótipos em relação às culturas de meus alunos?
- Consegui gerenciar os conflitos culturais em sala de aula?
- Consegui mediar a comunicação entre os alunos e eu e entre os próprios alunos?

- Consegui melhor compreender meus alunos e modificar os meus pontos de vista, adotando uma visão diferente em relação à cultura deles?

2) A avaliação do curso:

- Faça uma análise do conteúdo abordado ao longo do curso, da metodologia e da condução do mesmo pelo formador.
- Em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento da CI?
- Em que medida esse curso contribuiu para sua formação de professor de PLE?

O processo de avaliação tem, nessa proposta de intervenção, um *caráter de diagnóstico*, isto é, de verificação dos processos e dos resultados obtidos durante o curso. Ele procura resgatar o modelo de Byram (1997) e os componentes de desenvolvimento da CI (conhecimentos, atitudes e habilidades), bem como as etapas de sensibilização intercultural propostas no modelo de Bennett (1988), que levam o indivíduo a sair de uma visão etnocêntrica do mundo para uma visão etnorelativista.

Para além do caráter diagnóstico da avaliação por nós proposta, insere-se também nesse processo um *caráter educativo*, fruto das discussões em torno da diversidade cultural e da alteridade. O professor em formação é levado a refletir sobre a psicologia das relações interculturais, conforme abordamos no segundo capítulo de nossa tese, e, através dela, ressignificar as questões relacionadas às diferenças e semelhanças entre as culturas, à maneira como o outro pensa, sente, age e se comporta em situação de interação intercultural e, principalmente, ao reconhecimento de cada um tem o direito de ser o que é, sem que isso implique em discriminações.

Dentro do caráter educativo a avaliação resgata, ainda, a ética das relações interculturais, uma vez que ele implica tanto a revisão dos próprios valores culturais frente aos diferentes valores das outras culturas quanto o esforço por compreender, interpretar e se posicionar perante eles, estabelecendo o respeito e a tolerância tão necessária nos diálogos interculturais. A dimensão ética intercultural é, pois, não apenas o conhecimento de valores e comportamentos culturais diferentes, mas o aprendizado

que leva à reflexão sobre os diferentes valores (morais, científicos, estéticos, religiosos etc.), sobre a hierarquia de cada um deles dentro de uma determinada cultura (valores locais, tradicionais ou universais), sobre as oposições e os antagonismos que atravessam esses valores (FLORESTAL, 2006¹²⁹).

O processo avaliativo tem, finalmente, um caráter de pesquisa, porque possibilita ao professor em formação o aprendizado crítico e reflexivo que leva a novos questionamentos em torno dos debates desenvolvidos ao longo do curso. A experiência direta com as diferentes culturas leva a uma maior conscientização intercultural que, por sua vez, tende a ampliar o desejo de investigação sobre as variáveis implícitas no percurso de desenvolvimento da CI.

4.3.4. Formas de pesquisa

A Parte 3 da Etapa 4 é dedicada à pesquisa. O professor em formação deve escolher um dentre os conceitos apresentados durante o curso e aprofundá-lo sob a forma de monografia. Propomos os seguintes temas, todos eles baseados nos conteúdos por nós abordados:

- Globalização e ensino e aprendizagem de PLE na ótica intercultural;
- A diversidade cultural, a identidade cultural e a alteridade no ensino e aprendizagem de PLE;
- Representações sociais e estereótipos culturais no ensino e aprendizagem de PLE;
- Atitudes e capacidades para o desenvolvimento da CI no ensino e aprendizagem de PLE;
- A psicologia intercultural em sala de aula de PLE;
- A ética intercultural em sala de aula de PLE;

¹²⁹ FLORESTAL, C. **Pour une compétence éthique et déontologique en didactique des langues-cultures.** Conferência proferida na Assembleia Geral da *Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)* em 9 de dezembro de 2006 em Marselha, França. Disponível em <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article757>. Acesso em 10 de abril de 2016.

- Como utilizar a CI em sala de aula de PLE (estratégias, atividades, materiais).

Conforme se pode ler nos itens acima, a pesquisa está direcionada para a formação. Ao propormos uma intervenção com base no desenvolvimento da CI, parece-nos fundamental estimular os futuros professores a investigar os conteúdos abordados e ampliar seus conhecimentos na perspectiva por nós sugerida. As especificidades de uma pedagogia para o ensino de PLE baseada no intercultural é um processo complexo que exige um trabalho sobre si mesmo de compreensão e entendimento das diferentes visões de mundo.

A pesquisa vai permitir aos professores que eles entrem em contato com estudos que comprovam que a adoção de uma atitude de descoberta e abertura em relação às diferenças culturais modificam as visões de mundo (BENNETT, 1988; ZARATE, 1993). Eles poderão aprender através da leitura de outros autores que visões estreitas dessas diferenças quase sempre resultam na manutenção de representações e estereótipos e, por esse motivo, é importante aprender a descentrar, a decodificar outros funcionamentos culturais, a adaptar-se, a respeitar e a valorizar as diferentes culturas (CASTELOTTI; MOORE, 2002).

Os professores poderão, dessa forma, comparar a bibliografia por nós apresentada durante o curso com aquela que eles mesmos procurarão construir, de acordo com o item escolhido para essa reflexão. Eles compreenderão por si mesmos que as incertezas, os conflitos e os novos questionamentos fazem parte do processo de desenvolvimento da CI, pois diferentes valores, crenças e comportamentos culturais do ser humano são seus instrumentos de trabalho.

A pesquisa também vai revelar aos professores que desenvolver a CI não é um processo acabado; ao contrário, está sempre por ser feito (Byram, 1997). Como é a experiência direta durante as interações interculturais que viabiliza essa proposta, e como cada grupo de estudantes estrangeiros que se forma para um curso de PLE anuncia uma nova configuração intercultural em sala de aula, o desenvolvimento da CI é sempre um novo aprendizado que leva a novos olhares sobre a diversidade cultural e a alteridade.

Finalmente, a última etapa de nossa proposta significa para o formador a possibilidade de reavaliar o curso e conduzir futuras pesquisas. Ao estimularmos os professores em formação a aprofundar os temas abordados, abrimos um espaço para que algum (ou alguns) deles se interesse pela área de ensino e aprendizagem de PLE e, dessa forma, estamos contribuindo para novas formações.

CONCLUSÃO

Formar professores para o ensino de PLE através do desenvolvimento da CI revelou-se, através dessa pesquisa, um caminho de duas vias onde a complexidade e a descoberta seguem lado a lado. No caminho mais denso, as diferenças exigem do futuro professor uma abertura e um desejo de compreender o outro de forma menos preconceituosa e discriminatória. Também cobram dele o aprendizado de saber administrar um grupo heterogêneo de alunos estrangeiros que trazem a diversidade e a alteridade como verdade cultural. Mais difícil ainda, ele precisa adquirir uma compreensão profunda da própria identidade linguística e cultural, das representações e dos estereótipos que dela fazem parte e desenvolver um espírito crítico e reflexivo que lhe permita agir e reagir aos desafios impostos por esse ambiente de ensino.

Curioso é constatar que esse mesmo caminho cheio de dificuldades leva à via mais amena, a do envolvimento com valores culturais distintos dos seus, a da construção de novas perspectivas, pensamentos, sentimentos e comportamentos face ao outro que é ao mesmo tempo diferente e igual a mim. A experiência pessoal com a diferença, a valorização dos repertórios linguísticos e culturais e a reflexão sobre as trocas interculturais fazem com que o professor em formação passe por um processo de construção de conhecimentos recíprocos e de transformação pessoal e profissional.

Isso significa, em um sentido mais amplo, que o formador deve priorizar a construção conjunta dos componentes da CI, isto é, dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes (Byram, 1997), pois ela permitirá ao professor passar pelo processo de sensibilização intercultural. Em um sentido mais restrito, o esforço do formador de centrar nesses componentes promove a conscientização no professor em formação da própria identidade cultural, dos estereótipos e das representações a ela relacionados, do olhar do outro para com sua própria cultura.

Os resultados de nossa pesquisa revelaram que os futuros professores sentem necessidade de uma maior preparo para lidar com os conflitos interculturais e as diferentes visões de mundo que aparecem no decorrer das aulas de PLE. Muito mais do que propor atividades e estratégias de ensino e aprendizagem de PLE, o professor em formação quer aprender a administrar o contexto da diversidade cultural e da alteridade.

Essa, no entanto, é uma decisão perigosa para o formador quando se fala em preparar professores apenas para garantir seu papel de mediador e administrador dos conflitos decorrentes da interação intercultural. Há muitos outros elementos indispensáveis para uma formação intercultural completa. A aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes é a ponta do iceberg que, em sua base, traz a ética e a psicologia intercultural como motivação para a transformação pessoal.

Entre aquilo que somos e aquilo que acreditamos ser, entre aquilo que dizemos e o que fazemos existem valores culturais intrínsecos que atravessam as experiências interculturais. Quando elas são positivas, é possível ocorrer uma minimização da própria visão de mundo, pois a interação gera uma reflexão mais profunda sobre a cultura de origem e novas formas de relacionamento e comportamento podem ocorrer a partir dessa troca intercultural.

As experiências podem trazer bloqueios que acentuam as representações e os estereótipos negativos e impedem uma apreciação da cultura do outro. Quando as diferenças são acentuadas, há um enaltecimento dos estereótipos positivo da própria cultura e menos tolerância em relação àquilo que se considera como comportamento adequado diante de uma dada situação.

Sejam positivas ou negativas, as vivências são o ponto de partida para uma discussão sobre valores, crenças, comportamentos e desafios culturais. Embora nossa proposta de intervenção não tenha sido colocada em prática até o momento da finalização deste estudo, ela visa a atender o que consideramos importante durante a formação de professores de PLE, isto é, o estímulo a questionamentos de ordem intercultural que os levem a adquirir uma posição crítico-reflexiva e maior autonomia em suas decisões metodológicas.

A maior parte das pesquisas relacionadas ao intercultural durante a formação demonstra que é preciso criar condições para que os professores aprofundem seus conceitos teóricos sobre cultura, sobre as capacidades didáticas de saber relacionar-se e saber engajar-se na prática da reflexão, sobre a possibilidade de promover neles mesmos a capacidade de escuta e de compreensão em relação às diferenças culturais. Ora, esse discurso seria utópico se não houvesse tantos exemplos cuja abordagem prima pelo desenvolvimento da CI e cujos resultados demonstram uma efetiva transformação pessoal e profissional naqueles que se posicionam nessa frente de trabalho.

O desenvolvimento da CI pode, de fato, conduzir os futuros professores a caminhar na direção do outro, sem que isso implique em uma falsa interpretação e/ou aceitação desse outro. Muitos são os degraus para se chegar a um relacionamento que lhes conceda o benefício da compreensão durante essa interação. Os primeiros dizem respeito à sensibilização e à análise da própria cultura, porque elas são capazes de promover nos professores em formação a diminuição das resistências e o aumento da capacidade de abertura em relação aos alunos estrangeiros e às diferenças culturais.

Subindo outros degraus, agora de forma mais consciente, a abordagem intercultural permite que os professores em formação criem condições de modificar suas próprias ideias e imagens preconcebidas ao longo das experiências interculturais, o que pode levá-los a ampliar suas visões de mundo em relação à diversidade cultural e à alteridade.

Mesmo sabendo que essa não é uma tarefa fácil, os formadores precisam investir no desenvolvimento da CI durante a formação inicial porque ela conduz os professores ao reconhecimento da complexidade inerente ao ensino de PLE. A tomada de consciência de que o contexto de sua atuação exige uma didática voltada para a diversidade e a alteridade é apenas o início de inúmeras discussões que devem surgir ao longo desse caminho. A oportunidade de colocar em prática a proposta intercultural a partir da própria experiência também vai permitir-lhes o aprofundamento das competências linguística, comunicativa, sociocultural e plurilíngue, uma vez que a interação intercultural promove esse processo.

O desenvolvimento da Competência Intercultural permite, ainda, que os futuros professores façam constantes autoavaliações sobre a metodologia utilizada em sala de aula, pois ela é baseada no cruzamento das representações e dos estereótipos do professor e dos alunos estrangeiros. Como esse trabalho não se dá de forma espontânea, é imprescindível que o formador crie condições para que o professor em formação possa entrar em contato com a dinâmica desse cruzamento e adquirir cada vez mais consciência, capacidade de autoanálise e autoconfiança em sua atuação profissional.

Nossa proposta de intervenção traz, portanto, elementos que levam em conta de forma objetiva e sistemática os pressupostos interculturais, ainda pouco valorizados no ambiente acadêmico. Não se trata de uma nova metodologia, mas de um desejo pessoal

e profissional de dar instrumentos aos professores em formação para que eles possam lidar com a pluralidade linguística e cultural estabelecida em sala de aula de PLE.

Isso nos leva a nos perguntarmos, tal como o fizeram Araújo; Sá & Bastos (2011), até que ponto nós, professores pesquisadores e formadores, estamos disponíveis a modificar nossos próprios conceitos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e a reconstruir com nossos próprios alunos outros pontos de vista? “Em que medida nós estamos abertos a nos deixar interpelar por suas questões e dilemas, fazendo deles também nossas questões e dilemas?” (ARAÚJO; SÁ & BASTOS, 2011, p. 233).

Finalmente, uma formação de professores respaldada no desenvolvimento da Competência Intercultural exige uma disposição contínua de aprendizado, pois ele é longo e não termina dentro das salas de aula de PLE. Ao contrário, é por meio delas que o professor pode exercitar suas capacidades de percepção intercultural, que ele pode examinar as situações de aprendizagem, implicar-se nelas, explorar o potencial de cada aluno e autoavaliar seu trabalho e suas maneiras de pensar, agir e reagir aos conflitos interculturais.

Esse aprendizado contempla não apenas a sala de aula, mas, principalmente, a vida futura do professor em formação, pois contribui, em última instância, para a formação ética do professor intercultural. Para que isso seja viável, entendemos que é urgente uma formação em Letras com habilitação em Português Língua Estrangeira nas universidades brasileiras com viés intercultural, a fim de contemplar a demanda de estudantes estrangeiros que chegam em busca do aprendizado do português do Brasil e que precisam se relacionar com as diferentes culturas estrangeiras e a cultura brasileira.

Embora exista o oferecimento de disciplinas optativas em algumas poucas universidades brasileiras e um trabalho bastante forte de grupos de pesquisa na área de PLE, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, que tem cumprido seu papel de reunir professores nos Encontros de PLE para refletir sobre as problemáticas da área no país e levar aprendizado teórico-reflexivo para a prática de sala de aula, ainda não dispomos de uma política de apoio ao ensino e à aprendizagem de PLE no Brasil. A SIPLE, por exemplo, criada inicialmente para representar e atuar em nome do PLE, tem restringido seu papel à publicação de artigos em sua revista *on line*.

Nos tempos de hoje onde o discurso por maior tolerância e respeito às diferenças cresce a cada dia, é fundamental que o PLE ocupe seu lugar no panorama nacional através de ações conjuntas entre as universidades, de forma que as experiências sejam compartilhadas e a partir delas as discussões sejam ampliadas e ressignificadas, segundo o contexto de ensino particular de cada uma delas. É, enfim, definitivamente urgente que haja uma maior representatividade política para que as ações sejam colocadas em prática e para que os professores possam contar com o apoio que a área merece.

Nesse sentido, esperamos que nossa pesquisa colabore para essa reflexão, mas também para uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da Competência Intercultural nos formadores de professores de PLE, pois acreditamos que essa é uma conquista única, renovadora e transformadora que pode abrir novas portas em novos horizontes culturais e interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: INRP, 1986.

_____. Pour une éducation à l'altérité. **Revue des Sciences de l'Éducation**, vol. 23, n. 1, 1997, p. 123-132. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n1/031907ar.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

_____. **L'éducation interculturelle**. Paris: PUF, 1999.

_____. L'intercultural como paradigma para pensar o diverso. In: BIZARRO, R. (Org.). **A escola e a diversidade cultural - multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Porto: Areal Editores, 2006, p. 77-87.

_____. Éthique et diversité. **Éducation et francophonie**, vol. 36, n. 2, 2008, p. 16-30. Disponível em <https://www.erudit.org/revue/ef/2008/v36/n2/029477ar.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

_____. Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. **Actes du Congrès International L'Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues cultures**. Salónica: Universidade de Salónica, 2008a.

_____. Communication interculturelle en contexte multilingue. In: Rosa Bizarro. **Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?** Porto: Areal Editores, 2008b.

_____. De l'intercultural à l'humanisme du divers. **Éducation Permanente**, n. 186, p. 17-20, 2011.

_____; PORCHER, Louis. **Education et communication interculturelle**. Paris: PUF, 1996.

ALARCÃO Isabel; ANDRADE Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ Maria Helena; MELO-PFEIFER Sílvia; SANTOS Leonor. Intercompréhension et plurilinguisme: (re) configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 153, p. 11-24, 2009.

ALBERO, Brigitte; LINARD, Monique; ROBIN, Jean-Yves. **Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers**. Paris: L'Harmattan, 2008.

ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v.10, n.23, p.122-138, jul/dez 2004. Disponível em <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar**. Mimeo: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. A implantação do PLE nas instituições. **Revista da SIPLE**, ano 3, n.1, maio de 2012. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:a-implantacao-do-ple-nas-instituicoes&catid=64:educacao-4&Itemid=109. Acesso em 12 de outubro de 2012.

_____; LOMBELLO, Leonor. **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L (orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. EdUFAL, 2005, p. 39-76.

ALVES, Elder Patrick Maia. Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 25, n. 3, 2010, p. 539-560. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/07.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 27 de agosto de 2015.

AMADO, Rosane de. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Siple**, ano 4, n. 2, outubro de 2013. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:educacao-7&Itemid=113. Acesso em 01 de junho de 2016.

AMOSSY Ruth. Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie d'un parcours. In: MATHIS, G. (org.). **Le cliché**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1998, p. 21-28.

_____ ; HERSCHBERG PIERROT, Anne. **Stéréotype et cliché**. 3è ed. Paris: Armand Collin, 2011.

ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. Former à l'intercompréhension: qu'en pensent les professeurs de langues? **Lidil**, n. 28, p. 173-184, 2003.

ANDRÉ, Virginie; CASTILHO, Desirée. The "competent foreigner": a new model for foreign language didactics. In: PREISLER, B. et al. (dirs.). **The consequence of mobility. Linguistic and sociocultural contact zones**. Roskilde: Roskilde University, 2005, p. 154-162.

ANTIER, Emmanuel. Éthique professionnelle des enseignants de langue-culture et limites de l'approche interculturelle. **Rencontres Pédagogiques du Kansai**, 2011, p. 45-49. Disponível em http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/025/045_049_Antier.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2016.

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global and cultural economy. **Public Culture**, n. 2, 1990, p. 1-24. Disponível em <http://publicculture.dukejournals.org/login?uri=%2Fcontent%2F2%2F2%2F1.full.pdf%2Bhtml%3Faddtocart%3Dundefined>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. Formando para a intercompreensão e pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In: BIZARRO, R. (org.). **Supervisão pedagógica e educação em línguas**. 2ª ed. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 47-71, 2010.

_____ ; MELO, Maria Elena Ceberio. De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre. In: DEGACHE, C; MANGENOT, F. (eds.). **Lidil**, n. 36, p. 119-140, 2007.

ARAÚJO, José Paulo. Dimensões ocultas da cultura brasileira no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). **Revista da SIPLE**, Ano 3, n. 1, Maio/2012.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, nov/2002, p. 127-147. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

AUDRAS, Isabelle; CHANIER, Thierry. Acquisition de compétences interculturelles Interactions orales et écrites en tridimension en ligne. **Lidil**, n. 36, p. 23-42, 2007. Disponível em <http://lidil.revues.org/2383>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

AZEVEDO, Cecília; ALMEIDA, Maria Regina C. Identidades plurais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 25-27.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1998.

BARRET, Martyn. **Compétence Interculturelle**. Trad. Jean-Michel Leclercq. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2011. Disponível em http://www.afaefr.org/IMG/pdf/BARRETT_V2.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

BASTOS, Mônica. **A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Aveiro: UA Editora, Cadernos do LALE. Série reflexões 6, 2014.

_____. **Le professeur interculturel. L'éducation interculturelle des professeurs des langues dans La formation continue**. Paris: L'harmattan, 2015.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris G. Lásca. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista da SIPLE**, ano 3, n. 1, maio 2012. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109. Acesso em 26 de outubro de 2014.

BAUMGARTNER, Emmanuèle; MENARD, Philippe. **Dictionnaire étymologique et historique de la langue française**. Paris: Librairie Générale Française, 1996.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela. **Compétence transculturelle et échanges éducatifs**. Tradução de Daniel Malbert. Paris: Hachette FLE, Collection F-Références, 1993.

BEACCO, Jean-Claude. **Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2005.

_____. Migrations et éducation plurilingue. **Cahier de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques**, n. 2, p. 114-120, 2008.

_____. **L'approche par compétences dans l'enseignement de langues**. Paris: Didier, 2007.

BELZ, Julie A.; THORNE, Steven L. (dirs.). (2005a). Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education. **The 2005 annual journal of the AAUSC**. Boston, MA: Heinle et Heinle, 2005a.

BENEDICT, Ruth; MEAD, Margaret; SAPIR, Edward. **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BENNETT, Janet. Developing Intercultural Competence for international education faculty and staff. **AIEA Conference Workshop, San Francisco: CA**, February 22, 2011. Disponível em http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

BENNETT, Milton J. Towards ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensibility. PAIGE, R.M. **Education for intercultural experience**. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, p. 21-72.

_____. Intercultural communication: a current perspective. In: BENNETT, M.J.(ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998, p. 1-34.

_____. Becoming interculturally competent. In: WURZEL, J. (ed.). **Toward multiculturalism: a reader in multicultural education**. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2nd ed, 2004, p. 62-77.

BERNAUS, Mercé et al. **La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants en langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

BERRY, John W.; DASEN, Pierre R.; SARASWATHI, T. S. (eds). **Handbook of Cross-Cultural Psychology**. 2a. edição. Boston, MA: Allyn & Bacon, vol. 2, p. xi-xvi, 1997.

BEX, Tony. The problem of culture and English language teaching in Europe. **Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, n. 32 (1), 1994, p. 57-67.

BIZARRO, Rosa. Língua e cultura no ensino do PLE/PSL: reflexões e exemplos. **Linguam Arena**, n. 3, p. 1-20, 2012.

_____; BRAGA, Fátima. **Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas**

estrangeiras. In: Seção de estudos franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (org.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69.

_____. A formação de professores de Português Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: questões interculturais e ensino inclusivo do Português Segunda Língua. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M.A.; FLORES, C. **Português Língua Não Materna: investigação e ensino**. Lisboa: Lidel, 2013, p. 156-172.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo**. Dissertação de mestrado; Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BLAISE, Marie. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de trans-formation personnelle et collective? In: **Études de Linguistique Appliquée**, n. 152, 2008, p. 451-462.

BOCHMANN, K., Les stéréotypes ethniques. Nature et contours d'un objet de recherche. In: BERTING, J.; VILLAIN-GANDOSSI, C. **The role of stereotypes in international relations**. Rotterdam: Erasmus Universiteit, 1994, p. 65-72.

BOLIGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, vol.57, n. 2, São Paulo, Abr/Jun 2005, p. 42-46.

BORGES, Elaine F. do Vale. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v.3, n.1, 2012, p.29-42. Disponível em <http://linguagensdialogos.com.br/2012.1/textos/02-art-elaineborges.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983b.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 5a. ed. New Jersey: Pearson-Longman, 2007.

BURGEILE, Odete (org.). **Práticas educacionais no ensino de línguas e literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Frankfurt: Multilingual Matters, 1997.

_____. **Intercultural competence**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2006.

_____. **Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle**. Division des Politiques Linguistiques, DG IV / EDU / LANG, 2009. Disponível em www.coe.int/lang/fr. Acesso em 08 de setembro de 2015.

_____; BARRET, Martyn; IPGRAVE, Julia; JACKSON Robert; GARCÍA, María del Carmém Méndez. **Autobiographie des rencontres interculturelles: context, concepts et théories**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2009. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_context_concepts_and_theories_fr.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2015.

_____; GRIBKOA, Bella; STARKEY, Hugh. **Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants**. Strasbourg: Le Conseil de L'Europe. Division des Politiques Linguistiques, 2002.

_____; BEACCO, Jean-Claude ; COSTE, Daniel ; FLEMING Michael (dir.). **Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle**. Conseil de l'Europe, DG IV/EDU/LANG, 2009.

BYRNES, Heidi. Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in foreign language classroom. In: FEED, B.F. **Foreign language acquisition research and the classroom**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1991, p. 205-218.

CALVET, Louis-Jean. **Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation**. Paris: Plon, 2002.

CAMILLERI, Camil; COHEN-EMERIQUE, Margalit (dirs.). **Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**. Paris: L'Harmattan, 1989.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol.13, n.37, 2008, p. 45-56. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2015.

CAPUCHO, Maria Filomena. The role of intercomprehension in the construction of european citizenship. **Foreign Languages Teaching Journal** 4, vol XVII. Sofia: University of Sofia, pp. 12-22, 2002.

_____. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. **Revue Pratiques**, n. 139/140, 2007, p. 238-250. Disponível em http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2015.

_____. Ciência, ideologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias. **Sinergies Europe**, n.5, 2010, p. 101-113. Disponível em <http://gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

_____; MARTINS, Adriana; DEGACHE, Christian; TOST, Manuel (orgs.). **Diálogos em intercompreensão**. Lisboa: Universidade Católica, 2007.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, vol.51, n.2, Campinas, jul/dez 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200010&script=sci_arttext. Acesso em 23 de março de 2015.

CASTELLOTTI, Véronique. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. **Les Cahiers de l'Acedle**, n. 2, p. 319-331, 2006.

_____. L'intercompréhension est elle soluble dans l'éducation plurilingue? In: CAPUCHO F.; MARTINS, A.; DEGACHE, Ch.; TOST, M. (orgs.). **Diálogos em Intercompreensão** (2ª edição - CdRom), Lisboa : Universidade Católica, 2007, p. 571-584.

_____; MOORE, Danièle. **Representations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.** Division des politiques linguistiques (DGIV). Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da didática. In: **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 11, p.15-25, 1991. Disponível em <https://adidatica.wordpress.com/trajetoria-historica-da-didatica/>. Acesso em 27 de agosto de 2015.

CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; CRISAN, Alexandru; VEN Piet-Hein van de. **L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.** Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2009. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular, p. 17-32, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 13ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

CHAVES, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. **L'interculturel en classe.** Grenoble: PUG, 2012, Collection Les Outils malins du FLE.

COOLEY, Charles Horton. **Sociological theory and social research.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1930.

Conselho da Europa. **Livro branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igual dignidade.** Estrasburgo: Centro Norte-Sul, Conselho da Europa, 2009.

COSTE, Daniel. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. **Les Cahiers de l'Acadelle**, n. 7, p. 141-165, 2010.

_____; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Plurilingual and pluricultural competence.** Estrasburgo: Conselho da Europa, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999, 256 p.

CUQ, Jean-Pierre. Multiculturel, pluriculturel, transculturel... **Français dans le monde**, n. 398, mar/abril 2015, p. 19.

_____; GRUCA, Isabelle. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: Clé International, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2ª ed., 1985.

DABÈNE, Louise. Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion. **Actes du 6^e Colloque International d'Acedle**, 2000, p. 9-13.

_____ et al. **Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes**. Grenoble: LIDILEM, Université de Grenoble, 1994.

_____ ; DEGACHE, Christian (coord.). Cultures. Comprendre les Langues Voisines **ÉLA - Revue de Didactologie des Langues**, n.104. Paris: Didier Érudition, 1996a.

DAGACHE, Christian. Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In: CONTI, V. ; GRIN, F. (dirs.). **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008, p. 299-322.

_____ ; MANGENOT, François. (eds.). Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures. **Lidil**, n.36, 2007. Disponible em <http://lidil.revues.org/2333>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando. Uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DE CARLO, Maddalena. **L'interculturel**. Paris: Clé International, 1998.

DELGADO, Heloísa Orsi K. **Aspectos metodológicos e culturais na aprendizagem de segunda língua: um estudo sobre a língua inglesa no 3º grau**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

_____ ; MUFFI, In'am Al; AMAGI Isao; CARNEIRO, Rui; CHUNG Fay.... NANZHAO, Zhou. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

DEMORGON, Jacques. L'intercultural entre réception et invention. Contextes, médias, concepts. **Questions de communication**, n. 4, 2003, p. 43-70.

_____. **Critique de l'intercultural: l'horizon de la sociologie**. Paris: Economica: Anthropos, 2005.

_____. **Complexité des cultures et de l'intercultural**. 4a. ed. Paris: Anthopos, 2010.

_____. Langues et cultures comme objets et comme aventures. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 140, 2005/4, p. 395-407.

_____; LIPIANSKI, Edmond-Marc. **Guide de l'intercultural en formation**. Paris: Retz, 1999.

DENOUX, Patrick. The bases of intercultural psychology in French speaking countries. **Journal of Curative and Intercultural Psychopedagogy**, vol I, 2000, p. 56-69.

DERVIN, Fred. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In: DERVIN, F.; SUOMELA-SALMI, E. (eds.). **New approaches to assessment in higher education**. Bern: Peter Lang, 2010, p. 157-173. Disponível em [http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf](http://users.utu.fi/freder/Assessing_intercultural_competence_in_Language_Learning_and_Teaching.pdf). Acesso em 18 de setembro de 2015.

DIAZ, Carmen Guillén. Pour la mise en place de l'intercultural en classe de LE: les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 146, 2007/2, p. 189-204.

DIBBITS, Ineke. A interculturalidade deve apontar para a atitude de assumir positivamente a situação de diversidade cultural. **Revista RETS**, n. 6, 2010, p. 2-4. Disponível em http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1202&Itemid=. Acesso em 17 de outubro de 2015.

Dicionário de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

Dictionnaire Le Robert de poche. Paris: Pierre-de-Coubertin, 2011.

DINIZ, Leandro Alves Rodrigues. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008, 207 p.

DOYÉ, Peter. **L'intercompréhension: guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.**

Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

DURAMPART, Michel. Les TICE à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du nord et pratiques du sud. **Hermès**, n. 49, 2007, p. 220-227.

ERICKSON, Frederick. Culture in society and in educational practice. In: BANKS, J. A.; BANKS, C.A.M. (Eds.). **Multicultural education: issues and perspectives.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997, p. 32-60.

_____; SHULTZ, Jeffrey. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN; J.L.; WALLAT, C. (Eds.). **Ethnography and language in educational settings.** Norwood, NJ: Ablex., 1981, p. 147-160.

FALCON, Francisco José Calazans. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.** Campinas: Papyrus, 2000, p. 41-79.

FANTINI, Alvino E. **A central concern: developing intercultural competence.** SIT Occasional Paper Series. Brattleboro (VT), 2000, p 25-42.

FERREIRA, Itacira Araújo. **O processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no contexto no Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, 1996.

FIRTH, Raymond. **Essays on social organization and values.** London: Athlone Press, 1964.

FLEMING, Michael. **Éducation plurilingue et pluriculturelle: langues dans/pour l'pducation.** Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_FR.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2015.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, vol.5, n. especial, 2001, p. 183-196. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito «Língua de Herança» na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso-descendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, p. 1-30, 2014.

FORESTAL, Chantal. La dynamique conflictuelle de l'éthique: pour une compétence éthique en DLC. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 145, 2007/1, p. 111-123. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-1-page-111.htm>. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

_____. La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures: une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée. **Synergies Pays Riverains de la Baltique** n.6, 2009, p. 59-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A, 2004.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

FRIEDMAN, Jonathan. **Cultural identity and global process**. London: Sage, 1994.

GALINO, Angeles; SCRIBANO, Alicia. **La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum**. Madrid: Narcea, 1990.

GAUTHERON-BOUTCHATSKY, Christina; ESCALLE, Marie-Christine Kok; ANDROULAKIS, Georges; RIEDER, Karl. Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle. In: ZARATE, G. (coord). **Médiation culturelle et didactique des langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.

GUERRAOUI, Zohra; TROADEC, Bertrand. **Psychologie interculturelle**. Paris: A. Colin, 2000.

GEERTZ, Clifford (1973). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOBELLO, L. C. **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989, p. 11-17.

GONÇALVES, Luiz Antonio Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GAUTHERON-BOUTCHATSKY, Christina. **L'humain entre institution et destitution**. Rencontre entre l'histoire personnelle et l'institutionnalité. Paris: L'Harmattan, 2002.

GOMES DE MATOS, Fábio. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L. (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989, p. 11-17.

GRANNIER, Daniele Marcelle. As bases e as diversificações na formação de professores de português como segunda língua. In: MORAIS, A. J. **Contribuições para a didática do português língua estrangeira**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 331-340.

GRIMA, Antoinette C.; FITZPATRICK, Anthony. Teachers and learners: new roles and competences. In: GRIMA, A.C.; Candelier, M.; Fitzpatrick, A.; Halink, R.; Heyworth, F. (eds). **Challenges and opportunities in language education. The contributions of the European Centre for Modern Languages 2000 -2003**. Strasbourg: Conseil of Europe, 2003.

GRIN, François. Pourquoi l'intercompréhension? In: Conti, V. ; Grin, F. (dirs.). **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. ChêneBourg: Georg Editeur, 2008, p. 17-30.

GRIZE, Jean-Blaise. **Logique et langage**. Universidade de Michigan: Ophrys, 1990.

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching language in context**. 2^a ed. Boston, Massachussets: Heinle and Heinle Publishers, 1993.

HALL, Stuart (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a ed. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

_____; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HAMILTON, David. **A virada instrucional (construção de um argumento) e da dialética à didática**. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001).

HANNA, V. L. H. Língua, cultura e comunicação: o ensino significativo de línguas estrangeiras. In: GUIMARÃES, E. (org.). **Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino**. SP: Editora Mackenzie, 2013, p. 165-179.

HARRIS, Judi. **Enhance learning with technology**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Enhance+learning+with+technology+harris+judi>. Acesso em: janeiro de 2006.

HARVEY, David. **The condition of post-modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOEBEL, Edward A.; FROST, Everett L. **Antropologia cultural e social**. 9ª ed. Trad. Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 1999.

HÖFFE, Otfried. **Aristóteles**. São Paulo: Artmed, 2008.

HUBER-KRIEGLER, Martina; LAZAR, Ildikó; STRANGE, John. **Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle**. Adaptado para o francês por Ildikó Lazar e Efrosyni Tofaridou. Autriche: Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, 2005.

HYMES, Dell Hattaway. On communicative competence. In: **Sociolinguistics**. Baltimore: USA, Penguin Education, Penguin Books Ltd., p. 269-293 (Parte 2), 1972.

ISHIHARA, Tokiko. Ensinando e aprendendo o português para estrangeiros: teorias e práticas. Conferência apresentada na **V Semana Acadêmica de Letras da UTFPR**. Curitiba: PR, 23 a 27 de novembro de 2015. 6 páginas.

JARYMOWICS, Maria. Soi social, differentiation, soi/nous/autres et coexistence interculturelle. In: SABATIER, Colette; MALEWSKA Hanna; TANON, Fabienne (dir.). **Identités, acculturation et altérité**. Paris: L'Harmattan, 2002.

JOUBERT, Lucie. **La culture ne s'enseigne pas**. Spirale, n. 200, janvier/fevrier 2005, p. 68.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Mas.: Newbury, 1969.

KRAMSCH, Claire. The order of discourse in language teaching. In: FREED, B. (ed.) **Foreign language acquisition research and the classroom**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1990, p. 191-204.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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

_____. Thirdness: the intercultural stance. In: Torben Vestergaard (ed.). **Language, cultural and identity**. Aalborg: University Press, 1999, p. 41-58.

_____. Intercultural Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.). **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge University Press, 2001.

KURUMARADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABAT, Claudine; VERMES, Geneviève (eds.). **Cultures ouvertes, sociétés interculturelles: du contact à l'interaction**. Paris, ENS/ Fontenay/ St.Cloud: L'Harmattan, vol. 2, 1994.

LAFONTAINE, Dominique. **Le parti pris des mots: normes et attitudes linguistiques**. Bruxelles, Belgique: Mardaga, 1986.

LAGARDE, Georges de. Marsile de Padoue et Guillaume d'Ockham. **Revue des Sciences Religieuses**, tome 17, fascicule 2, p. 168-185, 1937.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia. Tradução de Marie-Agnès Chauvel**. SP: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Zahar: Rio de Janeiro, 1986.

LÁZÁR, Ildikó; HUBER-KRIEGLER, Martina; LUSSIER, Denise; MATEI, Gabriela S.; PECK, Christiane. **Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2015.

LEEDS-HURWITZ, Wendy. Notes in the history of intercultural communication: the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. ASANTE, M.K.; MIKE, Y.; YIN J. (eds.). **The Global Intercultural Communication Reader**. 2nd edition. NY, London: Routledge, 2014, p. 48-83.

LEIRIA, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. In: **1º Congresso do Português Língua Não-Materna. Forum Telecom** - Picoas, Lisboa: Portugal, 21 a 23 de outubro de 1999.

LEMKE, Jay. Education, cyberspace, and change. **The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture**, v. 1, n. 1, 1993. Disponível em <http://serials.infomotions.com/aejvc/aejvc-v1n01-lemke-education.txt>. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

_____. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D; McKenna, M.; Labbo, L.; Kieffer, R. (Eds.). **Literacy for the 21st century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2002.

LEMONNIER, Bertrand. Naissance de la culture pop. In: JOURNET, N. (org.). **La culture: de l'universel au particulier**. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2002, p. 20.

LHERETE, Annie. TICE et langues vivantes: vers de nouvelles modalités d'apprentissage, vers une nouvelle pédagogie. **Journée des langues**, Pau, 31 mars 2010. Disponível em http://crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/Pau_mars_2010.pdf. Acesso em 23 de novembro de 2015.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1971.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; COLEDONIO, Meire. Por uma política de implementação de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Ceará. **Revista da SIPLE**, 8ª ed., número especial decorrente do evento internacional realizado em Salvador, BA, em outubro de 2013. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=319:por-uma-politica-de-implementacao-de-portugues-lingua-estrangeira-na-universidade-federal-do-ceara&catid=72:edicao-8&Itemid=114. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

_____. Raça e história (1952). In: **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 4ª ed, 1993, p. 328-366.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOMBELLO, Leonor; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (orgs). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, n. 14(1), p. 7-27, jan/jun 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a02.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUNA, J. M. F. **O português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Furb, 2000.

MACHADO, Maria João Gomes C. Adoção de práticas de e/b-learning no ensino superior: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 14, jul/dez 2011, p. 25-35.

MAGO, Ellder. **O Brasil pelo avesso**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2008.

MALAAOUF, Amin; LIMBACH, Jutta; PRALONG, Sandra; HORENBY, Simonetta Agnello..... JELLOUN, Tahar Ben. **Um desafio salutar: como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. The problem of meaning in primitive languages. In: **The meaning of meaning: a study of influence of language upon thought and of the science of symbolism**. OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (eds.). New York: Harcourt, Brace and World, p. 296-336, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia. Uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARMOZ Louis ; DERRIJ, Mohamed ; AFFES H. et al. **L'interculturel en question: l'autre, la culture et l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2001.

MARTIN, Hélène. Perspective sur la psychologie interculturelle comparative. In: DASEN, P. R.; PERREGAUX, C. (éds.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2002, p. 85-104.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEISSNER, Franz-Joseph. La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In: Conti, V. ; Grin, F. (dirs.). **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. ChêneBourg: Georg Editeur, 2008, p. 229-250.

_____; MEISSNER, Claude; KLEIN Horst G.; STEGMANN Tilber D. **Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension**. Aachen: Shaker-Verlag, 2003. Disponível em <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

MEUNIER, Olivier (red.). **Approches interculturelles en education: étude comparative internationale**. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Service de Veille Scientifique et Technologique, 2007. Disponível em http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

MIQUEL, Lourdes. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. **Frecuencia L**, vol. 5, Madrid: Editora Edinumen, 1997.

MIRANDA, Sandra Filipa. **Educação multicultural e formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORANDI, Franc. **Modèles et méthodes em pédagogie**. Paris: Ed. Nathan, 2005, 2a edição atualizada.

MOURATO, Sara Filipa Torrão. **Representações da língua portuguesa por falantes de língua chinesa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2014, 95 p.

NÓBREGA, Maria Helena da. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha d'Água**, n. 23, 2010. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37334/40054>. Acesso em 01 de junho de 2016.

OGAY, Tânia. **De la compétence à la dynamique interculturelles**. Bern: Peter Lang, 2000.

_____. «Intercultural communication» et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In: DASEN, P.R.; PERREGAUX, C. (eds.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?** Bruxelles: De Boeck, vol.3, 2000, p. 67-84.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, n.37, jul./dez. 2007 p.61-74. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ingles/artigos/lucianooliveira.pdf. Acesso em 01 de novembro de 2015.

OLIVEIRA, Relivaldo Pinho. Antropologia e filosofia: estética e experiência em Clifford Geertz e Walter Benjamin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 209-234, jan./jun. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100009#nt2. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34, 2007, p. 7-16. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a02v1234.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2015.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul. O nazismo e a política de Nacionalização. In: Educação e Sociedade. In: **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas, ano 9, n. 26, p. 5-28, abr/1987.

PENCHEVA, Maya; SHOPOV, Todor. **Understanding Babel. An essay in intercomprehension analysis**. Sophia: Saint Kliment Ohridski university Press, 2003.

PENROD, Diane. **Using blogs to enhance literacy: the next powerful step in 21st - century learning**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education 2007.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère**. Paris: Hachette, 1995.

_____. Lever le rideau. In: ZARATE, G.; CANDELIER, M. (coords.). **Les représentations en didactiques des langues et cultures**. E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud, CRÉDIF, Paris, 1997, p. 11-28 (Collection Notions en questions, n.2).

PORTALA, Tamra; CHEN, Guo-Ming. **The development and validation of the intercultural effectiveness scale**. Communication Studies, n.19(3), 2010, p. 21-37.

PRADO JR, Caio. **A revolução brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PUREN, Christian. Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? **Les Langues Modernes**, n. 2, p. 2-10. 1997.

_____. Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 140, p. 491-512, 2005/4. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-491.htm>. Acesso em 31 de julho de 2015.

_____. **Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées**. 2007 Disponível em www.aplv-languesmodernes.org/spip.php/?article1323. Acesso em 18 de setembro de 2015.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

REIS, Pedro. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, **Cadernos do CCAP** - 2, 2011. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2016.

RENAUT, Alain. **Un humanisme de la diversité: essai sur la décolonisation des identités**. Paris: Flammarion, 2009.

RIVENS MONPEAN, Annick. **Centre de Ressources en Langues: vers la modalisation du dispositif d'apprentissage**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos, 124).

ROTTAVA, Lucia. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. **Em Aberto**, n. 22(81), p. 81-98, 2009.

SABATIER, Collette; PALACIO, Jorge Enrique S.; NAMANE, Hamida; COLLETTE, Sandrine (eds.). **Savoirs et enjeux de l'interculturel. Nouvelles approches, nouvelles perspectives**. Paris: l'Harmattan, 2001.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFF, Adam. Genèse des stéréotypes. Leur caractère social. In: BERTING, J.; VILLAIN-GANDOSSI, C. **The role of stereotypes in international relations**. Rotterdam: Erasmus University, 1994, p. 57-64.

SERRANI, Silvana. Memórias discursivas, línguas e identidades socioculturais, **Organon**, vol.17, n. 35, Porto Alegre, UFRGS, p. 283-298, 2003.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2010.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

_____. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, vol.3, n.1, 1997, p. 95-131. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2457.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2015. 272.

SILVA, Brígida Ticiane Ferreira da. Vers une approche plus humaniste dès cultures em présence en classe des langues. **Non plus**, n. 3, p. 57-67, 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/49765>. Acesso em 03 de agosto de 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da; REIS, Leticia Vidor; SILVA, José Carlos (orgs.). Antropologia e seus espelhos. A etnografia vista pelos observados. **Seminário Antropologia e Seus Espelhos**, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 1994.

SPITZBERG, Brian H.; CHANGNON, Gabrielle. Conceptualizing Intercultural Competence. DEARDORFF, D.K. (ed.). The sage handbook of intercultural communication. Thousand Oaks, CA: **Sage**, 2009, p. 2-52. Disponível em https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/30482_1.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2015.

TAGUIEFF, Pierre-André. **La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles**. Paris: La Découverte, 1988.

TAYLOR, Charles. Multiculturalisme. Différence et démocratie. Paris: Flammarion, 1994. In: THIESSE, Anne-Marie. **La création d'identités nationales**. Europe XVIII" - XX siècle. Paris: Seuil, 2001.

TELLES, João A. (org.). **Teletandem : um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. **Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos**. Projeto Temático 2006/0324-2. Relatório de 2009, p. 1-44.

THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales - Europe XVIIIè - XXè siècle**. Paris: Editions du Seuil, 1999.

_____. Des fictions créatrices: les identités nationales. **Romantisme**, n. 110, vol. 30, 2000, p. 51 - 62. Disponível em <http://www.lyc-luynes.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/anne-marie-thiesse-les-identites-nationales.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2015.

THOMPSON, Kenneth. Social pluralism and post-modernity. In: HALL, Stuart; HELD, David; MC GREW, Tony (orgs.). **Modernity and futures**. Cambridge: Polity Press/Open University Press, p. 221-272. 1992.

TOMLINSON, John. Cultural globalization and cultural imperialism. In: MOHAMMADI, A. (ed.). **International communication and globalization**. London: Sage, p. 170-190, 1997.

TRONCY, Chrystel (dir.). **Didactique du plurilinguisme**. Approches plurielles des langues et des cultures. Rennes: PUR, 2014.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre Ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: ONU, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

UNESCO. Déclaration de politique communautaire. Parlement de la Communauté Française. **CRI**, n° 3 (SE 2004), 20 juillet 2004.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris: ONU, 2005, 31 p. Disponível em <http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

UNESCO. **Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel**. Paris: ONU, 2013, 47 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

União Europeia. **Repéré à Europa**. Disponível em www.europa.eu/. Acesso em 20 de agosto de 2015.

VENTO, Marisa Alves. **O fundamento antropológico da vontade geral em Rousseau**. Tese de doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013, 159 p.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa como espaço de trans(formação) profissional. **Linguarvm Arena**, vol. 2, 2011, p. 9-25. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>. Acesso em 29 de fevereiro de 2016.

VILLAIN-GANDOSSI, Christiane. La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud. *Hermès*, n. 30, 2011, p. 27-40.

WALKER, Lesley. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p.131-144, 2003.

WILLENS, Gérard M. **Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

ZARATE, Geneviève (coord.). **La notion de représentation et ses déclinaisons. Les représentations en didactiques des langues et cultures**. E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud, CRÉDIF, Paris, 1997, p. 5-10 (Collection Notions en questions, n.2).

_____; LÉVY, Danielle; KRAMSCH, Claire (eds.). **Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2008.

ZELLINGER-TRIER, Manuela. **Les projets de télécommunication interculturels: un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France**. Tese de doutorado. Kassel/Clermont-Ferrand: Kassel University Press, 2007.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **A língua brasileira no Mercosul**. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. Projeto de pesquisa referente à solicitação de Bolsa PQ/CNPq, edital CA 10/2004. Campinas, 2004.

ZOUROU, Katarina. Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. **Alsic**, vol. 10, n. 2, 2007. Disponível em <http://alsic.revues.org/688>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

ANEXOS

Cronologia da produção de livros didáticos de PLE no Brasil

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO EDITORA
<i>Português para estrangeiros (volume 1)</i>	Mercedes Marchant	1954 (1ª edição) Porto Alegre: Sulina
<i>Português: conversação e gramática</i>	Haydée S. Magro; Paulo de Paula	1969 (1ª edição) São Paulo: Pioneira / Brazilian American Cultural Institute
<i>Português Contemporâneo (volumes 1 e 2)</i>	Maria I. Abreu; Cléa Rameh	1972 EUA: Georgetown University Press
<i>Português básico para estrangeiros</i>	Sylvio Monteiro	1973 (1ª edição) 1976 (2ª edição) São Paulo: Ibrasa
<i>Português para estrangeiros (volumes 2)</i>	Mercedes Marchant	1974 (1ª edição) Porto Alegre: Sulina
<i>Português do Brasil para estrangeiros volume 1</i>	S. Biazoli; Francisco G. Matos	1978 São Paulo: Difusão Nacional do Livro
<i>Português para estrangeiros I e II: conversação cultural e criatividade</i>	S. Biazoli; Francisco G. Matos	1978 São Paulo: Difusão Nacional do Livro
<i>Português do Brasil para estrangeiros volume 2</i>	S. Biazoli; Francisco G. Matos	1978 São Paulo: Difusão Nacional do Livro
<i>Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros</i>	Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes	1981 São Paulo: EPU
<i>Português para falantes de espanhol</i>	Leonor C. Lombello; Marisa de A. Baleeiro	1983 Campinas: UNICAMP/FUNCAMP /MEC

<i>Tudo Bem 1: Português do Brasil</i>	Raquel Ramalhete	1984 Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio
<i>Tudo Bem 2: Português do Brasil</i>	Raquel Ramalhete	1985 Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio
<i>Fala Brasil - Português para estrangeiros</i>	Elizabeth F. do Patrocínio; Pierre Coudry	1989 Campinas: Pontes Editores
<i>Muito Prazer! Curso de português do Brasil para estrangeiros (volumes I e II)</i>	Ana Maria Flores	1989 Rio de Janeiro: Agir
<i>Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros</i>	Emma E. O. F. Lima; Samira A. Iunes	1990 São Paulo: EPU
<i>Português como segunda língua</i>	Marilú M. M. Almeida; Lucia A. Guimarães	1990 Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico
<i>Aprendendo português do Brasil</i>	Maria Nazaré de C. Laroca; Nadine Bara; Sonia M. da Cunha	1991 Campinas: Pontes Editores
<i>Avenida Brasil 1: Curso básico de português para estrangeiros</i>	Emma E.O.F. Lima; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Cristián G. Bergweiler; Samira A. Iunes	1991 São Paulo: EPU
<i>Português para estrangeiros: infanto-juvenil</i>	Mercedes Marchant	1994 Porto Alegre: Age
<i>Português para estrangeiros: Nível avançado</i>	Idem	Idem

<i>Avenida Brasil 2: Curso básico de português para estrangeiros</i>	Emma E. O.F. Lima; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Cristián G. Bergweiler; Samira A. Iunes	1995 São Paulo: EPU
<i>Um português bem brasileiro (níveis 1 a 4)</i>	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB)	1997 Buenos Aires: Loyola
<i>Português para estrangeiros (volumes I e II)</i>	Rosa Maria de Brito Meyer (org.)	1998 Rio de Janeiro: PUCRio (Edição experimental)
<i>Falar, ler e escrever português: um curso para estrangeiros (reelaboração de Falando, lendo, escrevendo português)</i>	Emma E.O.F. Lima; Samira A. Iunes	1999 São Paulo: EPU
<i>Bem-vindo!</i>	Maria H. O. de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin; Susanna Florissi	1999 São Paulo: SBS
<i>Conhecendo o Brasil - curso de português para falantes de espanhol</i>	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB)	2000 Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S. A.
<i>Sempre amigos: fala Brasil para jovens</i>	Elizabeth F. do Patrocínio; Pierre Coudry	2000 Campinas: Pontes Editores
<i>Sempre amigos: de professor para professor</i>	Elizabeth F. do Patrocínio; Pierre Coudry	2000 Campinas: Pontes Editores
<i>Entre Amigos</i>	Elizabeth F. do Patrocínio; Pierre Coudry	2000 Campinas: Pontes Editores
<i>Tudo Bem? Português para nova geração (volumes 1 e 2)</i>	Maria H. O. de Ponce; Silvia R. B. A. Burim; Susana Florissi	2001 São Paulo: SBS

<i>Interagindo em português</i>	Eunice R. Henriques; Danielle M. Granier	2001 Brasília: Thesaurus
<i>Passagens: português do Brasil para estrangeiros com guia de respostas</i>	Rosine Celli	2002 Campinas: Pontes Editores
<i>Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros</i>	Emma E. O. F. Lima; Samira A. Iunes; Marina R. Leite	2003 São Paulo: EPU
<i>Estação Brasil: português para estrangeiros</i>	Ana Cecília Bizon; Elizabeth F. do Patrocínio	2005 (1ª edição) Campinas: Átomo
<i>Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios</i>	Maria H. O. de Ponce; Silvia R. B. A. Burim; Susana Florissi	2006 (1ª edição) São Paulo: Galpão
<i>Terra Brasil: curso de língua e cultura</i>	Regina Lúcia P. Dell'Isola; Maria José A. de Almeida	2008 Belo Horizonte: Editora da UFMG
<i>Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros</i>	Emma E. O.F. Lima; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Cristián G. Bergweiler; Samira A. Iunes	2008 São Paulo: EPU
<i>Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros</i>	Emma E. O.F. Lima; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Cristián G. Bergweiler; Samira A. Iunes	2009 São Paulo: EPU
<i>Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros¹³⁰</i>	Emma E. O.F. Lima; Lutz Rohrmann; Tokiko Ishihara; Cristián G. Bergweiler; Samira A. Iunes	2010 São Paulo: EPU

¹³⁰ Os três volumes são edições atualizadas do livro *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros - volumes 1 e 2* (1991), organizado dentro dos níveis A1, A2 e B1 estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras.

Viva! Língua portuguesa para estrangeiros	Cláudio Romanichen	2010 Curitiba: Positivo
Viajando ao Brasil	Sueli S. B. Guerrero	2012 Assunção: Ilpor
Bons negócios - português do Brasil para o mundo do trabalho	Denise Santos; Gláucia V. Silva	2013 SP: Disal

**Quadro geral do ensino e aprendizagem de PLE
nas universidades federais brasileiras por região**

REGIÃO SUDESTE

UNIVERSIDADE	PORTAL	DESCRIÇÃO
UFSCar	http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=6340	<p>O Departamento de Letras (DL) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) apresenta um programa de extensão intitulado Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Viana, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar no ensino de PLE e consolidar uma área de ensino e pesquisa. O Centro de Referência de Português para Estrangeiros (CRPE) oferece cursos de Português para Falantes de Espanhol e PLE nos níveis Básico I e Básico II, Intermediário I e II, Avançado.</p>
UFRJ	http://www.clacufrj.org/cursos/34	<p>O curso de português para estrangeiro do Programa de Ensino e Pesquisa Português para Estrangeiros (PEPPE) é oferecido pela Faculdade de Letras. Além dos cursos regulares, há turmas especiais para falantes de espanhol e cursos de conversação avançada e produção textual. O curso não está direcionado aos turistas, portanto, o candidato deve apresentar algum documento que comprove o vínculo empregatício ou visto de permanência no país. O Setor de Português Língua Estrangeira (SePLE), pertencente ao Departamento de Letras Vernáculas, também oferece disciplinas de graduação para alunos internacionais em intercâmbio em programas de</p>

		graduação na UFRJ.
UFF	http://www.uff.br/?q=curso-de-portugues-para-estrangeiros-no-grupo-internacional	<p>Duas modalidades de cursos de Português para Estrangeiros são oferecidas pela UFF:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso Intensivo sobre Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (duração de 30 horas; direcionado a alunos em mobilidade internacional de graduação e pós-graduação); • Disciplina optativa de português com aulas de português oferecidas através da disciplina optativa Português Língua Estrangeira, com duração de 60 horas, durante um semestre cursado na UFF. A disciplina conta com o apoio de um tutor que atende os alunos estrangeiros individualmente em horários pré-definidos.
UNIFESP	Não encontrado	Não encontramos qualquer referência a cursos de PLE na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
UFMG	https://www.ufmg.br/dri/proficiencia/portugues-lingua-estrangeira/cursos-para-estrangeiros/ e http://www.cenex.letas.ufmg.br/pt-BR/2-uncategorised/179-projetos-de-extensao	Os cursos de Português para Estrangeiros são oferecidos pelo Setor de Proficiência Linguística da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da Faculdade de Letras (FALE) para as disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA). Essas disciplinas são voltadas exclusivamente para não brasileiros ou para aqueles que não tenham o português como língua materna. Podem se inscrever nessas disciplinas alunos estrangeiros (de graduação ou pós-graduação) que: (1) sejam oriundos de instituições parceiras da UFMG; (2) tenham vínculo com a universidade, ou (3)

		desenvolvam atividades de ensino, pesquisa ou extensão na instituição. A FALE também oferece um curso de extensão através do Centro de Extensão (CENEX) que visa à formação de professores de português como segunda língua para alunos surdos.
UFV	http://www.aip.ufv.br/	A disciplina Português para Estrangeiros I e II é oferecida pelo Departamento de Letras (DLA) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) durante todo o ano para intercambistas que precisam se capacitar para assistir aulas regulares e para o desenvolvimento de pesquisas. A disciplina é apoiada pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI), por meio de bolsa BGCT financiada pela Fapemig, e pela Reitoria da UFV, por meio de bolsa de estágio. Os bolsistas atuam como professores na disciplina. As disciplinas visam ensinar não apenas a língua, mas também aspectos culturais brasileiros.
UFU	Site em construção	O Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) e a Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (CECLE), através do projeto de extensão Língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE) é o responsável pelos cursos de PLE na

		universidade. Todos os alunos integrantes do Programa PEC-G e PEC-PG podem participar das aulas. O curso apresenta os seguintes níveis: Básico, Intermediário, Preparação para o Celpe-BRAS, Escrita de trabalhos acadêmicos e Conversação.
UFOP	http://www.ichs.ufop.br/ichs/index.php	O Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ISHS) da UFOP é o responsável por oferecer cursos de PLE. As atividades são promovidas pelo Centro de Extensão (CEICHS). Os cursos são gratuitos; o único investimento financeiro do aluno é o material didático.
UFJF	www.ufjf.br	A Faculdade de Letras (FALE) da Universidade oferece as disciplinas Português para Estrangeiros I e II isoladas da graduação para graduandos de outras Instituições de Ensino Superior (IESs) e para aqueles já graduados. Estrangeiros que não estejam participando de convênio ou intercâmbio podem se matricular nas disciplinas.
UFVJM	http://www.ufvjm.edu.br/dri/curso-de-portugues-para-estrangeiros.html	O “Curso de Língua Portuguesa - Ecoturismo e Cultura no Alto Jequinhonha” é uma iniciativa da Diretoria de Relações Internacionais, do Centro de Idiomas, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Seu objetivo é propiciar a estrangeiros a possibilidade de aprofundar estudos sobre nossa língua materna, num esquema dinâmico que inclui, além de aulas, a imersão cultural em uma das regiões mais significativas na

		história do Brasil colonial.
UFLA	http://www.ufla.br/asc/om/2014/05/05/curso-de-portugues-como-lingua-estrangeira-sera-oferecido-a-estudantes-do-exterior/	O curso “Portugurs como Língua Estrangeira” faz parte do projeto de extensão “Ensino de Línguas Adicionais para Fins Específicos”, coordenado pela professora Tania Regina de Souza Romero, do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O conteúdo dos cursos enfoca práticas comunicativas pertinentes ao ambiente universitário.
UFTM	Não há um site específico	O Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) oferece o curso de atualização “Portugurs para Estrangeiros”, direcionado a alunos da universidade pertencentes ao Programa PEC-G. Além disso, a Central de Idiomas Modernos (CIM) também oferece cursos de PLE e através do Centro de Práticas de Ensino de Línguas e Literaturas (CEPELE), o vínculo entre a CIM e o Curso de Letras, desenvolvem vários projetos de caráter inter, multi e transdisciplinar com foco em ensino, pesquisa e extensão.
UNIFAL	Não encontrado	O Prof. Elias Ribeiro da Silva trabalha com ensino e aprendizagem de PLE na Universidade Federal de Alfenas, mas não encontramos detalhes de cursos e/ou pesquisas. Há um registro de um minicurso intitulado “Introdução ao Ensino de PLE” realizado em 2012 pelo Pet Letras da universidade (http://www.unifal-mg.edu.br/comunicacao/introducaoportuguescomolinguaestrangeira)

UFSJ	http://expressionsufsj.blogspot.com.br/	O EXPRESSIONS, Projeto de Extensão desenvolvido pelo Departamento de Letras, Artes e Cultura (DAC) da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), destinado aos alunos da UFSJ, bem como a toda comunidade das cidades de São João del Rei e Ouro Branco, é responsável por oferecer cursos de PLE aos estrangeiros.
UFES	http://www.internacional.ufes.br/pt-br/curso-de-portugu%C3%AAs-1%C3%ADngua-estrangeira	O Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferece cursos básicos e intermediários de PLE nos níveis Básico (PLE 1A e 1B), Intermediário (PLE 2A e 2B), Intermediário Superior (PLE 3A e 3B) e Avançado (PLE 4A e 4B). Os cursos desenvolvem as habilidades adequadas para o enfrentamento de situações de comunicação cotidiana, além de oferecer ao aluno o aprendizado e a prática das habilidades orais e escritas exigidas no CELPE-BRAS.

REGIÃO CENTRO-OESTE

UnB	http://www.neppe.unb.br/index.php/br/cursos/cursos- regulares/portugues-para-estrangeiros-1	O curso de PLE tem como objetivo primeiro ensinar a língua portuguesa a estrangeiros que vem ao Brasil trabalhar e/ou estudar. Os cursos priorizam o contato com a cultura brasileira fazendo uso da abordagem comunicativa. Procura atender as especificidades dos aprendizes, sobretudo no caso dos hispanofalantes. Apresenta 8 módulos de 48 horas/aula realizadas nos níveis: Iniciante I e II; Intermediário I e II; Avançado I e II; Superior I e II. O Núcleo
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) coordena, supervisiona e promove cursos de PLE na UnB, sob a coordenação da Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, além de incentivar a pesquisa científica na área.
UFG	http://www.lettras.ufg.br/centrodelinguas/index.php	O Centro de Línguas (CL) da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece cursos de PLE nos níveis Básico e Intermediário. Os cursos contemplam ensino da língua e da cultura brasileira. Podem inscrever-se estrangeiros que não tenham vínculo com a graduação da UFG e que tenham um conhecimento inicial da língua portuguesa do Brasil.
UFGD	Não encontrado	Não há registro de ensino de PLE na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
UFMT	https://www.facebook.com/plecuiaba	A coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Letramento (GELL), professora Cláudia Paes de Barros, do Instituto de Linguagens (IL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a responsável pela formação de professores de PLE, através do Projeto de Língua Portuguesa para estrangeiros em Cuiabá. PLE-Cuiabá. O GELL oferece cursos de PLE gratuitos para haitianos.
UFMS	http://relacoes-internacionais.ufms.br/?page_id=19	O Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato do Grosso Sul (UFMS), através do Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras - PROJELE - oferece curso intensivo de

		português dividido em 2 semestres de 90h cada um.
--	--	---------------------------------------------------

REGIÃO SUL

UFRGS	https://sites.google.com/site/secretariappe/	O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criado em 1994, tem como um de seus principais objetivos a formação de professores-pesquisadores através da reflexão sobre a prática docente e do desenvolvimento de pesquisa sobre práticas de ensino e de avaliação. O Programa promove ainda o Seminário de Formação de Professores, com encontros semanais, desde o ano de sua criação, com apresentação de trabalhos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação relacionados à produção de materiais didáticos, ao CELPE-BRAS e práticas de ensino e de avaliação à distância.
UFSC	http://sinter.ufsc.br/portugues-para-estrangeiros/	O curso extracurricular de Português para Estrangeiros é oferecido pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), somente para estudantes matriculados na UFSC. Acontece semestralmente nos níveis 1 (básico), 2 (pré-intermediário), 3 (intermediário), 4 (avançado I) e 5 (avançado II - Preparatório para o exame do CELPE-BRAS), além do Curso de português para Hispano-falantes.

UFPR	http://www.celin.ufpr.br/index.php/cursos/presencial/16-catalogo-eletronico-de-cursos/133--portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-e-cultura	<p>Os cursos de Português para Estrangeiros fazem parte do Projeto de extensão “Portugurs como língua estrangeira: língua e cultura”. Envolve cursos de língua portuguesa para os alunos e professores intercambistas da UFPR, bem como para a comunidade externa, além de cursos de formação e atualização para professores de português como língua estrangeira (PLE) e realização de pesquisas nas seguintes áreas: ensino da língua, cultura e literatura brasileiras. Tem como principais objetivos: promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira; promover cursos para a formação e/ou atualização de professores de língua portuguesa que possam atuar nas diversas frentes de trabalho; desenvolver pesquisas didático-pedagógicas, linguísticas e culturais ligadas à língua e cultura brasileira; desenvolver materiais didático-pedagógicos e publicá-los.</p>
UFPEL	http://wp.ufpel.edu.br/crinter/2014/04/25/corso-de-portugues-para-estrangeiros-abre-inscricoes/	<p>Acontece semestralmente nos níveis: Básico I, II; Pré-Intermediário; Intermediário I, II, III, IV; e Avançado. Há também cursos de cultura brasileira I e II; cursos de leitura e produção de textos acadêmicos I e II; curso preparatório para o CELPE-BRAS; curso de português como língua estrangeira para falantes de espanhol: língua e cultura; e programa PLE para hispano falantes (básico e intermediário).</p>
UFSM	http://coral.ufsm.br/cep	<p>O Centro de Letras e Comunicação (CLC/UFPeL) oferece curso de extensão de “Portugurs para Estrangeiros”. Destina-se a estudantes e profissionais de outros países que</p>

	esli/index.php/pt-BR/	<p>estejam residindo no Brasil, bem como aos seus familiares. Também presta auxílio aos estudantes estrangeiros que estão realizando intercâmbios e/ou cursos de graduação e pós-graduação, tanto na UFPel como em outras instituições da Região Sul, e que necessitem de certificação para atender aos requisitos relacionados aos seus intercâmbios.</p> <p>O Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas oferece cursos de PLE como atividade de extensão. São os alunos em formação (graduação e pós-graduação) quem ministram os cursos, supervisionado por professores da UFSM. Tem como objetivo desenvolver a comunicação e inserir os estrangeiros na cultura local e nacional.</p>
--	------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REGIÃO NORDESTE

UFPB	http://www.cchla.ufpb.br/plei/index.php/cursos	<p>Vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) destina-se a aprofundar os conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade promove cursos para estudantes intercambistas conveniados com a UFPB; para estudantes conveniados ao Programa PEC-G e também para estrangeiros residentes no Brasil, com visto permanente. Preocupa-se igualmente em elaborar material didático para os cursos promovidos. Oferece cursos nos seguintes níveis: Básico, Pré-Intermediário, Intermediário, Avançado. Também oferece o Curso de Linguagem e Cultura Brasileira; Curso de Conversação; Curso de Gramática Normativa da Língua Portuguesa.</p>
UFRN	http://www.cchla.ufrn.br/dllem/agora.html	<p>Os cursos de Português para Estrangeiros são ministrados pelo Instituto Ágora, unidade suplementar da UFRN que funciona na secretaria do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM). São eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de Português Língua Estrangeira - Básico (Quatro níveis de 60h cada); • Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros com Fins Acadêmicos (Dois níveis de 60h cada);

		<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Conversação em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Dois níveis de 60h cada).
UFBA	<p>http://programalingua-portuguesa.blogspot.com.br/</p> <p>e</p> <p>http://www.lettras.ufba.br/extensao</p>	<p>O curso de Português para Estrangeiros é oferecido pelo Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa em Português (ProPEEP). Promove atividades de extensão relacionadas ao ensino e pesquisa de PLE, estimulando a criação de convênios e intercâmbios entre as universidades internacionais e a UFBA. O Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), criado em 2012, também oferece cursos de PLE. O curso completo abrange 6 níveis de aprendizagem: Iniciante A, Iniciante B, Intermediário A, Intermediário B, Avançado A e Avançado B. Além disso, aulas de leitura e produção de textos e conversação para estrangeiros que já tem proficiência no português.</p>
UFPE	<p>http://www.ufpe.br/cac/</p>	<p>A UFPE criou em 1997 o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE) com o objetivo de oferecer cursos de Português e Cultura Brasileira aos candidatos ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). O Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) do Centro de Artes e Comunicação (CAC) é o responsável por oferecer o curso, que também prepara os estrangeiros para a realização do Exame CELPE-BRAS.</p>

UFC	http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2014/4638-curso-gratis-de-portugues-para-estrangeiros-abre-inscricoes	O curso de PLE: Língua e Cultura Brasileiras é voltado à comunidade estrangeira em geral residente em Fortaleza. O curso, gratuito, é um projeto de extensão do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), liderado pela professora Eulália Leurquin, do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC).
UFS	http://www.ufs.br/conteudo/ufs-promove-curso-idiomas-para-comunidade-3361.html	O curso de PLE é oferecido pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (DLES), através do “Curso de Línguas para a Comunidade” (CLIC), atividade de pesquisa, ensino e extensão que tem por objetivo promover a formação profissional e científica do aluno concludente dos Cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras e alunos do Mestrado em Letras.
UFCG	Não encontrado	A Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é a responsável por oferecer cursos livres de PLE aos estrangeiros.
UFAL	Não encontrado	Não há registro de trabalhos na área de PLE, PFOL, PLA, PB ou LPVB.
UFPI	Não encontrado	Não há registro de trabalhos na área de PLE, PFOL, PLA, PB ou LPVB.
UFMA	Não existe um site específico	O Projeto Curso de Estudos de Idiomas (CEI) integra a política de assistência estudantil da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e oferta cursos de Língua Portuguesa da Vertente Brasileira (LPVB) para alunos estrangeiros.

REGIÃO NORTE

UFAM	http://portal.ufam.edu.br/attachments/article/2624/NOTA%20PUBLICA%20CEL%202014-2.pdf	O Centro de Ensino de Línguas (CEL) do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) oferece cursos de PLE à comunidade de estrangeiros.
UFPA	http://www.falem.ufpa.br/extensao/cursos-livres/	A FALEM (Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do programa realizado pelos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), que oferece cursos de PLE à comunidade de estrangeiros. A universidade conta ainda com o Grupo de Estudos de PLE-UFPA que, além do desenvolvimento de capacitação local para o ensino de PLE, objetiva construir competências necessárias à criação de um Curso Básico de PLE na modalidade à distância.
UFRR	www.nucele.ufrr.br	O Núcleo de Estudos em Língua e Literaturas Estrangeiras (NUCELE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) é o responsável por oferecer cursos de PLE na universidade para alunos dos convênios PEC-G e PAEC e é também o posto aplicador do exame CELPE-BRAS. Os professores Ricardo Vagner Silveira Oliveira e Maria Odileiz Sousa Cruz são os orientadores dos professores em formação que lecionam cursos de PLE. O NUCELE também estimula a elaboração de materiais didáticos de PLE e apresentações culturais entre os alunos estrangeiros.

UFT	Não encontrado	O curso de PLE é promovido pelo Centro de Idiomas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) para alunos intercambistas dos programas PEC-G e PEC-PG.
UFAC	Não encontrado	Apesar da Universidade Federal do Acre (UFAC) aplicar o exame CELPE-BRAS no estado, não constam cursos de PLE na Instituição.
UNIR	Não encontrado	Trabalho com ensino do português para indígenas, coordenado pela Profa. Dra. Wany Bernardete de Araujo Sampaio, líder do Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens (GECEL) do Centro de Estudos da Linguagem (CEL), Departamento de Línguas Vernáculas/NCH/UNIR.
UNIFAP	http://www.unifap.br/public/index/view/id/5909	A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) é a instituição responsável por aplicar o exame CELPE-BRAS no estado, e por esse motivo o curso de graduação em Letras oferta cursos livres de extensão de Língua Portuguesa para estrangeiros que farão o exame.

QUESTIONÁRIO para os alunos estrangeiros

1. Dados pessoais: nacionalidade, sexo e idade.
2. Há quanto tempo está no Brasil?
3. Qual curso você faz?
4. Por que escolheu o Brasil para estudar?
5. Como se preparou antes de vir ao Brasil? Estudou português? Informou-se sobre o nosso país? O que esperava encontrar?
6. Qual imagem você fazia do Brasil e dos brasileiros? E agora, essa imagem mudou?
7. Quais são as maiores diferenças entre sua cultura e a cultura brasileira? Cite pelo menos duas.
8. Conte quais foram as etapas que você passou para chegar à adaptação e à aceitação (ou não) dos hábitos, dos costumes e da língua dos brasileiros (dificuldades iniciais, sentimentos iniciais e como isso evoluiu para o que você pensa e sente agora).

QUESTIONÁRIO 1 para os professores em formação

1. O que é representação?
2. O que é estereótipo?
3. Quais nacionalidades estrangeiras os brasileiros tendem a estereotipar? E quais eles tendem a se aproximar?
4. Quais regiões (e seus habitantes) são estereotipadas no Brasil pelos próprios brasileiros?
5. Qual imagem você acha que os estrangeiros têm do Brasil e dos brasileiros?
6. Como você reagiria se um estrangeiro fizesse algum comentário negativo sobre o Brasil, como por exemplo, dizer que há muita violência em nosso país, ou que as mulheres são «fáceis», ou ainda, que o lixo é colocado nas calçadas, tornando-as intransitáveis?

QUESTIONÁRIO 2 para os professores em formação

1. Para você, do que se trata a competência intercultural? Em sua opinião, ela diz respeito a quais conhecimentos, atitudes, pontos de vista e valores?
2. Você acha que a competência intercultural difere da competência cultural? Em caso afirmativo, quais elementos diferem uma da outra?
3. Como você pode promover nas aulas de PLE a competência intercultural? E que tipo de material deve ser usado para colocar em prática a competência intercultural?
4. Como você aborda os estereótipos e representações nas aulas de PLE?
5. Como você pode ir além e superar seus próprios estereótipos e falsas imagens a respeito da cultura brasileira e da cultura dos estrangeiros?
6. Como você vê a possibilidade de integrar a competência intercultural na sua formação em PLE? Quais potencialidades? Quais problemas?
7. Quais sugestões você apresentaria para a formação de professores em PLE com ênfase no desenvolvimento da competência intercultural?

**Quadro Comparativo da imagem do Brasil e dos brasileiros
antes e depois da chegada dos estudantes estrangeiros ao Brasil**

	ANTES	DEPOIS
Grupo 1	O país é parecido com o nosso	Há diferenças entre os países
Estudantes latino-americanos	A língua é muito semelhante, fácil de aprender	A língua é bem mais difícil de aprender, há muitas diferenças
	Os brasileiros: alegres; dançam samba; amam jogar futebol	Os brasileiros: alegres; nem todos sabem dançar samba; amam jogar futebol
	Os hábitos culturais são semelhantes	Os hábitos culturais são diferentes: arroz e feijão todo dia

<p>Grupo 2</p> <p>Estudantes franceses e japoneses</p>	<p>País “verde”, com Muitas florestas em todo o território; país de contrastes (muita pobreza ao lado de grandes riquezas); país onde faz muito calor</p> <p>Os brasileiros são alegres</p> <p>Os hábitos culturais: Muita festa, todo mundo dança;</p>	<p>Manteve-se a imagem, com o adendo de haver muitos insetos</p> <p>Os brasileiros são: acolhedores, simpáticos, extrovertidos, tranquilos, atenciosos, amáveis, sempre dispostos a ajudar, felizes</p> <p>Nem todos sabem dançar, mas há muita festa; não variam a comida (arroz e feijão todos os dias); o gosto musical é diferente (música sertaneja); há novelas diariamente</p>
<p>Grupo 3</p> <p>Estudantes ucranianos Estudante romeno</p>	<p>País de natureza exótica; existem muitas florestas</p> <p>Universidade com instalações precárias;</p> <p>Os professores não são qualificados e não tem conhecimento na área</p> <p>Os brasileiros não são cultos</p> <p>Os brasileiros são alegres</p>	<p>País do futuro; não existem muitas florestas; as cidades são planas</p> <p>Universidade com boa infraestrutura</p> <p>Bons professores</p> <p>Os brasileiros são muito estudiosos</p> <p>Os brasileiros são: amáveis, generosos, gentis, acolhedores, humanos, felizes</p>

**Quadro comparativo das representações e estereótipos
dos professores em formação**

**COMO OS ESTRANGEIROS
VEEM O BRASIL E OS
BRASILEIROS**

**COMO OS BRASILEIROS
VEEM OS ESTRANGEIROS**

país rico de belezas naturais e de paisagens exóticas;

país do carnaval, do samba, de mulheres bonitas, do futebol, de belas praias e paisagens paradisíacas

mulheres são “fáceis”

Os países são evoluídos, há muitas oportunidades de estudo e de trabalho

povo acolhedor, aberto, animado, alegre, simpático, despreocupado, amável e festeiro;

os franceses são críticos, intelectuais e amantes das artes;
os alemães são diretos, frios e não muito agradáveis;
os ingleses são pontuais e rígidos;
os italianos, embora “sedutores” e “sem papas na língua”, se aproximam dos brasileiros por sua alegria, camaradagem e extroversão

povo acolhedor, aberto, animado, alegre, simpático, despreocupado, amável e festeiro;

povo trabalhador, mas acomodado

os sul-americanos são parecidos culturalmente com os brasileiros;

os japoneses e os africanos são próximos dos brasileiros

come-se muito;
come-se sempre o mesmo todos os dias (arroz e feijão);
come-se alimentos frescos

cada cultura tem sua alimentação

falta de pontualidade;

os franceses são pontuais;
os sul-americanos chegam atrasados

falta de segurança (violência)

há mais segurança e menos violência

**Número de dissertações de mestrado e teses de doutorado
nas universidades federais brasileiras
(2000-2010)**

UNIVERSIDADE	ANO	PUBLICAÇÕES (M/D)
UnB	2000	1 (D)
UFRGS	2001	1 (M)
UFRJ	2002	1 (M)
UFF		1 (M)
UFRGS		1 (M)
UnB		2 (M)
UFF	2003	2 (M)
UnB		3 (M)
UFRGS		1 (M)
UFF	2004	2 (M)
UFRGS		1 (M)
UFPR		1 (M)
UnB	2005	1 (M)
UFMG		1 (M)
UFSC		1 (M)
UFRJ	2006	2 (1M/1D)
UFF		1 (M)
UnB		1 (M)
UFBA		2 (M)
UFRGS		1 (M)
UFSCar		1 (M)
UFSC		1 (D)
UFF	2007	1 (D)
UnB		3 (M)
UFRGS		2 (M)
UFRJ	2008	1 (M)
UFSC		3 (M)
UnB		2 (M)
UFSCar	2009	1 (M)
UnB		1 (M)
UFMG		1 (M)
UFRN		1 (M)
UnB	2010	3 (M)
UFPA		1 (M)

Ficha de observação de aula de PLE

Professor:
Estudante:
Data e horário da aula:
Rubrica do professor:
Critérios
<p>1. Traços do intercultural:</p> <p>a) Houve tomada de consciência da própria cultura (reflexão e distanciamento)? b) Houve tomada de consciência da cultura do outro? c) Houve comunicação intercultural?</p> <p>2. Parâmetros conceituais:</p> <p>O professor apresentou em algum momento da aula um (ou vários) dos temas abaixo?</p> <p>a) Diversidade cultural; b) Identidade cultural; c) Alteridade; d) Estereótipos e representações; e) Diálogo intercultural;</p> <p>3. Metodologia:</p> <p>a) Como o professor apresentou a aula? b) Utilizou recursos mediáticos? c) Desenvolveu atividades? Quais? d) Houve planejamento?</p> <p>4. Habilidades do professor:</p> <p>a) O professor demonstrou habilidades de compreender as diferenças culturais dos alunos? b) O professor soube engajar-se nas discussões interculturais? c) O professor conseguiu agir/reagir nas diferentes situações de interação intercultural?</p> <p>5. Observações pessoais:</p>