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

JESSILÉIA GUIMARÃES EIRÓ

O processo de aquisição-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) por falantes bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão

Versão corrigida

São Paulo
2020

JESSILÉIA GUIMARÃES EIRÓ

O processo de aquisição-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) por falantes bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Versão corrigida

São Paulo

2020

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

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

E34p

Eiró, Jessiléia Guimarães
O processo de aquisição-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) por falantes bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão / Jessiléia Guimarães Eiró ; orientador Rosane de Sá Amado. - São Paulo, 2020.
192 f.

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

1. LINGUÍSTICA APLICADA. 2. SOCIOLINGUÍSTICA. 3. CULTURA. 4. BILINGUISMO. 5. GLOBALIZAÇÃO. I. Amado, Rosane de Sá, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Jessiléia Guimarães Eiró

Data da defesa: 25/08/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

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

São Paulo, 02/10/2020

(Assinatura do (a) orientador (a)

Nome: EIRÓ, Jessiléia Guimarães

Título: **O processo de aquisição-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) por falantes bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovado em: 25 de agosto de 2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Instituição: Universidade Federal do Pará

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Aparecida Regina Borges Sellan

Instituição: Pontifícia Universidade Católica-SP

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Neide Tomiko Takahashi

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Ao *Logos* eterno, Autor, Mantenedor e Razão da minha vida, em cujas mãos amorosas, segue segura e bem tecida a trama da minha existência.

Aos meus amores, presentes de Deus, que tornam o céu mais azul e a vida mais bela: João, meu melhor amor-amigo e colo para todo momento; Juliana, Luciana e Ana Cláudia, filhas-amigas para além do que sonhei; Felipe, Leonardo e Reginaldo, os filhos que ganhei na jornada; Daniel e Isabela, netos-presentes do Céu que não contei receber.

Aos meus pais, Jessé (*In Memoriam*) e Laíce, por tudo o que as palavras não conseguem expressar; aos meus sogros, João e Cléo (*In Memoriam*), que, certamente, estariam muito orgulhosos; aos meus três irmãos, cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas e seus filhotes, meus amorezinhos, com quem Deus, na Sua infinita bondade, têm adornado minha vida.

Aos participantes, protagonistas desta pesquisa, com quem tive a honra de aprender e fui desafiada a conhecer mais.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, dentre tantas benesses, pela gentileza que tornou a caminhada amena.

AGRADECIMENTOS

Às Universidades do Estado do Pará e do Estado de São Paulo, pela iniciativa da parceria na construção e oferta do DINTER. E ao Governo do Estado do Pará, pela disponibilização da Bolsa Estadual de Doutorado.

Às professoras doutoras, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso e Elisa Maria Pinheiro, minhas especiais colegas, consultoras, conselheiras e precursoras na UEPA, e Elis Cardoso Caretta, USP, pela coordenação tranquila do DINTER e pelo suporte oferecido em todo o tempo.

Aos professores doutores, que nos ajudaram a tecer os fios de nossas pesquisas a partir das experiências compartilhadas durante as disciplinas e os momentos de 'atividades extraclasse', quando pudemos exibir com orgulho as delícias da nossa cidade.

Às professoras doutoras Aparecida Regina Borges Sellan e Márcia Santos Duarte de Oliveira, pela leitura atenciosa e pelas imprescindíveis contribuições por ocasião da Qualificação, que me ajudaram a selecionar os fios que constituíram este tecido/tese.

Ao Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha e Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC), pelo compartilhamento de dados tão necessários para a construção desta tese. E à Profa. Dra. Hellen Sales, pelo compartilhamento de dados e por me alegrar imensamente com o reencontro após os felizes anos da graduação em Letras, e saber que os laços que nos unem continuam bem atados.

À Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha, Coordenadora Pedagógica/UFPA do Projeto de Extensão para Alunos pré- PEC-G na UFPA, pela generosidade, ao me abrir as portas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras e pela confiança, ao me permitir a experiência de ensino com os estudantes pré-PEC-G, cuja sala de aula constituiu meu *locus* de geração de dados e de experiências para a vida.

Ao presidente da Associação de Estudantes Estrangeiros da UFPA (AEE/UFPA), pela entrevista concedida e por fazê-lo com tanta gentileza e boa vontade, e, assim, constituir-se também um imprescindível colaborador para a tessitura desta tese.

Aos colegas de DINTER e companheiros da UEPA, Alonso Jr., Cristiane Burlamaqui, Jordana Lisboa, Mara Jucá, Rosana do Vale, Rita Bentes, Sandra Takakura e Sueli Pinheiro, pelas experiências compartilhadas, pelo incentivo e torcida para que tudo desse certo para todos.

Aos colegas-amigos, André Diniz, Antônia Negrão, Denilson Sousa, Dinair Freitas, Erika Castro e Josane Pinto, que, por caminharem mais de perto, me ajudaram a juntar e organizar os fios, aparentemente embaraçados, que constituíram a tessitura desta caminhada e confirmar que "É melhor serem dois (leia-se todos nós) do que um porque têm melhor paga do seu trabalho. [...] o cordão de três dobras não se rebenta com facilidade" (Eclesiastes 4. 9 e 12).

A todos os participantes, sujeitos da pesquisa, e, em especial, aos que consentiram em permanecer me ajudando a compreender a fascinante aventura de ensinar e aprender uma língua na perspectiva de pessoas e culturas que se põem em contato e, assim, acrescem, enriquecem pelo reconhecimento do *outro* como sendo necessário para a constituição do *eu*. Seus nomes não estão aqui, mas seguirão gravados nas minhas melhores memórias e sempre objetos da minha melhor gratidão. Viva a diferença de fios multicores que possibilitam as mais belas tramas!

À minha família amada e aos 'amigos mais chegados que irmãos', "os notáveis nos quais está todo o meu prazer" (Salmos 16.3), em Belém e pelo mundo, pelas orações, encorajamento, carinho e por me fazerem saber de novo, a cada reencontro, como recebi mais do que mereço.

À minha família em São Paulo, sobrinhos tão amados, Marcos, Anne e Malu, Camila, Marina, Vítor e Luiza, pelo carinho e disposição em cuidar de mim e me acolher. E à minha família em Jundiaí, meus amores Jessé Netto, Yarinha e Antonella, por tornar 2019 suave, feliz, inesquecível e abençoado. Sou-lhes devedora eternamente.

Ao meu marido, João Eiró, por ser meu maior incentivador para crescer e me ajudar a ser uma pessoa mais útil e feliz; às filhas e aos genros, por cuidarem uns dos outros e cuidarem do pai e de mim, dando-me a tranquilidade de que eu precisava, especialmente em 2019, o ano chamado saudade. Amo vocês!

Às integrantes da banca de defesa, professoras doutoras Myriam Crestian Chaves da Cunha, Aparecida Regina Borges Sellan e Neide Tomiko Takahashi, pela leitura atenciosa e precisa que redundou no ajuste dos fios constituintes deste tecido-tese, e pela generosidade e gentileza

com que me trataram no momento da defesa. À Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira, por aceitar presidir a banca e por fazê-lo com tanta competência e tranquilidade.

Last but not least, à minha orientadora Profa. Dra. Rosane de Sá Amado ou, como se constituiu ao longo do caminho, simplesmente Rô, pela orientação marcada por gentileza, humildade, generosidade, acolhimento, confiança, incentivo e tantos outros fios com que foi tecido o melhor agasalho que eu poderia ter para atravessar os dias que, de outra forma, teriam sido tão desérticos: frios ou quentes demais.

“A habilidade de viver de um modo particular depende, em última análise, da aceitação dessa experiência por outros, numa comunicação bem-sucedida. Assim, nossas descrições de nossa experiência passam a compor uma rede de relacionamentos e todos os nossos sistemas de comunicação, incluindo as artes, tornam-se literalmente partes de nossa organização social. A seleção e a interpretação envolvidas em nossas descrições incorporam nossas atitudes, necessidades e interesses, as quais buscamos validar tornando-as claras aos outros. Ao mesmo tempo, as descrições que recebemos de outros incorporam suas atitudes, necessidades e interesses, e o longo processo de comparação e interação torna-se a nossa vida associativa essencial. Já que a nossa maneira de ver as coisas é literalmente a nossa maneira de viver, o processo de comunicação, de fato, é o processo de comunhão/comunidade: o compartilhamento de significados comuns e, daí, os propósitos e atividades comuns; a oferta, recepção e comparação de novos significados, que levam a tensões, ao crescimento e à mudança”.

WILLIAMS, Reynolds, 1965, p. 55

RESUMO

EIRÓ, J.G. **O processo de aquisição-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) por falantes bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão.** 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta é uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório, inserida na grande área da Linguística Aplicada, na sua vertente indisciplinar e crítica, de língua como manifestação de cultura; e da Sociolinguística, na sua interface com as novas questões postas pelo fenômeno da globalização. O objeto de pesquisa foi o processo de aprendizagem de português língua adicional (PLA) por estudantes bilíngues/plurilíngues candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará (UFPA) em contexto de imersão, que participaram do curso preparatório para o exame CELPE-Bras. O objetivo geral foi analisar esse processo, considerando o caráter de bilinguismo/plurilinguismo dos sujeitos da pesquisa e o contexto de imersão de fala do português brasileiro (PB), e o impacto do choque cultural e sua influência no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, buscando dirimir as dificuldades, visando ao desenvolvimento das habilidades/competências interacionais na perspectiva da interculturalidade. Os objetivos específicos foram (i) identificar as dificuldades do processo de aprendizagem de PLA enquanto língua-cultura; (ii) apresentar o bilinguismo/plurilinguismo e o contexto de imersão como condição dos aprendentes; (iii) considerar o papel do choque cultural no processo de aquisição-aprendizagem de PLA; (iv) relacionar essa condição ao desenvolvimento das diversas competências, inclusive as interacionais e interculturais, envolvidas no processo de aprendizagem e uso da língua adicional (LAd). A investigação aconteceu em dois momentos: (i) durante as aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras; e (ii) após o exame, quando aqueles que foram classificados tornaram-se estudantes efetivos da UFPA. A geração de dados se deu a partir da observação participante durante as aulas, dos questionários aplicados, das narrativas dos estudantes gravadas em áudios e, posteriormente, transcritas, e da entrevista feita com o presidente da Associação de Estudantes Estrangeiros da UFPA (AEE/UFPA), além de documentos disponibilizados pela Coordenação do Projeto de Extensão para Alunos do pré-PEC-G/UFPA e pelo Grupo de Pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas da UFPA. Os resultados mostram que o ser bilíngue/plurilíngue e o contexto de imersão não estão sendo adequadamente utilizados como propulsores do processo de aquisição-aprendizagem de PLA devido à falta de apropriação (consciência) por parte dos aprendentes e/ou por entraves outros, alheios a eles, como as dificuldades com as culturas-alvo, mais especificamente, o choque cultural por eles vivenciados. Cabe, portanto, ao professor agir como mediador entre esses estudantes e o desafio de agregar o PB ao seu repertório linguístico explorando da melhor forma o privilégio de serem sujeitos bilíngues/plurilíngues e de estarem imersos no contexto de uso da língua-alvo.

Palavras-chave: Aquisição-aprendizagem. Bilinguismo. Plurilinguismo. Imersão. Português Língua Adicional (PLA). Choque Cultural. Globalização.

ABSTRACT

EIRÓ, J.G. **The process of acquisition-learning of Portuguese as an Additional Language (PAL) by bilingual/plurilingual speakers in the context of immersion**. 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This is an applied research, of an exploratory nature, inserted in the great area of Applied Linguistics, in its indisciplinary and critical aspect, of language as a manifestation of culture; and of Sociolinguistics, in its interface with the new questions posed by globalization. The research object was the process of acquisition-learning of Portuguese as an additional language (PAL) by plurilingual speakers applying for the Exchange Program for Undergraduate Students- PEC-G of the Federal University of Pará (UFPA) in the context of immersion, who attended to the preparatory course for the CELPE-Bras exam. The general objective was to analyze this process, considering the bilingualism/plurilingualism character of the subjects and their immersion in the context of speech of Brazilian Portuguese (BP), and the impact and influence of the cultural shock on the acquisition-learning of PAL, seeking to solve the difficulties, in order to develop the interactional skills in the perspective of interculturality. The specific objectives were to identify the difficulties of the process of learning of PAL as language-culture. To present bilingualism/plurilingualism and the context of immersion as learners conditions. To consider the role of the cultural shock in the process of PAL acquisition-learning. At last, to relate this condition to the development of the various skills, including the interactional and intercultural ones, involved in the learning process of the additional language (AL). The survey was carried out in two moments: (i) during the classes of the preparatory course for the CELPE-Bras exam; and (ii) after the exam, when those who were classified became effective students of UFPA. Data was generated from the participant observation during the classes, the questionnaires applied, the students' narratives recorded in audios that were later transcribed. An interview made with the president of the Association of Foreign Students of UFPA (AEE/UFPA), and some documents made available by the Coordination of the Extension Project for pre-PEC-G/UFPA Students and the Research Group of Teaching-Learning of Languages-Cultures of UFPA constituted the data as well. The results show that bilingualism/plurilingualism and immersion context are not being adequately used as drivers of the PAL acquisition-learning process due to lack of ownership (awareness) by learners and/or other, unrelated barriers, such as difficulties with the target cultures, more specifically, the culture shock they experience. It is therefore up to the teacher to act as a mediator between these students and the challenge of adding BP to their linguistic repertoire by exploiting in the best way the privilege of being plurilingual subjects and of being immersed in the context of the use of the target language.

Keywords: Acquisition-learning. Bilingualism. Plurilingualism. Immersion. Portuguese as an Additional Language (PAL). Cultural Shock. Globalization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	PEC-G – Selecionados- África – 2000 a 2019	60
Tabela 2-	PEC-G – Selecionados- América Latina e Caribe – 2000 a 2019	61
Tabela 3-	PEC-G – Selecionados- Ásia– 2000 a 2019	61
Tabela 4-	Postos aplicadores credenciados do CELPE-Bras no Brasil e no exterior	72
Tabela 5-	Planilha de Resultados-Estatísticas-Turmas PEC-G-CELPE-Bras	79
Tabela 6-	País de procedência dos pré-PEC-G- 2011 a 2019	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Estudantes da turma Pré-PEC-G 2016 e seu repertório linguístico	38
Quadro 2-	Estudantes da turma Pré-PEC-G 2016 e seu repertório linguístico	39
Quadro 3-	Estudantes da turma Pré-PEC-G 2017 e seu repertório linguístico	42
Quadro 4-	Estudantes da turma Pré-PEC-G 2017 e seu repertório linguístico	43
Quadro 5-	Cursos e IES escolhidos pelos Estudantes Pré-PEC-G (Turma 2016)	83
Quadro 6-	Cursos e IES escolhidos pelos Estudantes Pré-PEC-G (Turma 2017)	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Relação nota/nível de proficiência do exame CELPE-Bras	74
Figura 2-	Número de participantes/ano	75
Figura 3-	Crescimento de Participantes do Exame CELPE-Bras	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE/UFPA	Associação dos Estudantes Estrangeiros da Universidade Federal do Pará
BEN	Benim
BRACOL	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia
BRAMEX	Programa de Intercâmbio Brasil-México
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro
CIAC	Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos
CM	*Code Mixing*
CM[1]	Costa do Marfim
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CON	Congo
CS	*Code Switching*
DC/MRE	Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores
DCE/MRE	Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DLLT	Departamento de Língua e Literatura
DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENCCELPE	Encontro de Coordenadores do Celpe-Bras
EPE	Ensino Português no Estrangeiro
FALEM	Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas
FAUBAI	Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GAN	Gana
GEALC	Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas
HOND	Honduras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

[1] O uso da mesma sigla CM para *Code Mixing* e Costa do Marfim não implica ambiguidade na leitura, uma vez que o contexto em que um e outro aparecem serve para deixar claro a que a sigla se refere.

IsF	Idiomas sem Fronteiras
IES	Instituição de Ensino Superior
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAM	Jamaica
LA	Linguística Aplicada
LAd	Língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MRE-MPAS	Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Previdência e Assistência Social
MRE-MS	Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Saúde
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PAP	Programa de Apadrinhamento
PAQ	Paquistão
PDSE	Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-TEC	Programa de Estudantes- Convênio de Nível Técnico
PHEE	Programa de Hospedagem de Estudantes Estrangeiros
PL2	Português como segunda língua
PLA	Português como língua adicional
PLE	Português como língua estrangeira
PLM	Português como língua materna
PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Internacionais
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
RDC	República Democrática do Congo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEN	Senegal
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TL	Timor Leste
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITWIN	*University Twinning and Networking Programme*
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 18

1 PERCURSO METODOLÓGICO: ROTEIRO DE ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS DA PESQUISA 27

1.1 ABORDAGEM, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA 27

1.2 CENÁRIO DA PESQUISA 30

1.3 GERAÇÃO DE DADOS 32

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA 34

1.4.1 A professora-pesquisadora 35

1.4.2 Os atores principais 36

1.4.3 Experiência em sala de aula com estudantes Pré-PEC-G/UFPA: a turma de 2016 46

1.4.4 Experiência em sala de aula com estudantes Pré-PEC-G/UFPA: a turma de 2017 48

2 O ENSINO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO, PEC-G E CELPE-BRAS: OS FIOS QUE UNEM POLÍTICAS E AÇÕES, PROGRAMAS E O EXAME CELPE-BRAS 50

2.1 AS POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNESCO E CNE 51

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 53

2.3 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G) 57

2.3.1 Regulamentação 62

2.3.2 Os estudantes-convênio 64

2.3.3 PEC-G na Universidade Federal do Pará 66

2.4 O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS- CELPE-BRAS 70

2.4.1 O exame 73

2.4.2 CELPE-Bras e o curso preparatório na UFPA 78

3 ENTRE TEORIAS E DADOS: ENTRELAÇAMENTO DE FIOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO/TECIDO DA ANÁLISE 85

3.1 LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....85

3.1.1 Língua materna/ língua 1, língua 2, língua estrangeira, língua adicional.....88

3.1.2 Português língua adicional - PLA: uma área em expansão.....96

3.1.3 Ensino-aprendizagem de PLA na perspectiva de sociedades multiculturais, do pluriculturalismo do indivíduo e de uma educação intercultural.....98

3.1.4 Multilinguismo, plurilinguismo.....116

3.2 SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA EM TEMPOS DE MUDANÇAS 121

4 SUGESTÕES-REFLEXÕES: DANDO ACABAMENTO AO TEXTO-TECIDO 139

4.1 QUESTÕES DE PESQUISA 139

4.2 SUGESTÕES-REFLEXÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLA.....148

CONSIDERAÇÕES/AMARRAÇÕES FINAIS: O TEXTO/TECIDO EM RETROSPECTIVA E PROSPECTIVA 162

REFERÊNCIAS.....166

APÊNDICES 177

ANEXOS.....186

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> "Sinceramente, muito obrigado por se interessar a esse assunto, que, sinceramente, é muito, é crucial para gente. [...] Mas, sinceramente, eu fiquei muito interessado para gente falar sobre esse assunto." (PRES.AEE)

O excerto acima é parte da entrevista concedida pelo presidente da Associação de Estudantes Estrangeiros da Universidade Federal do Pará (doravante AEE/UFPA) e, embora constitua a parte final da geração de dados da presente pesquisa, essa fala representa de forma precisa o seu *starting point*, o nosso interesse "por esse assunto" que é, de fato, "muito, é crucial" para eles, os estudantes estrangeiros, protagonistas especiais desta investigação, e para nós, protagonistas coadjuvantes, que tínhamos, e ainda temos, muito o que investigar e compreender sobre ensinar e aprender uma língua.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas, enquanto atividade humana, resultado natural do contato entre povos e que se deu em função dos movimentos migratórios, é uma atividade bem antiga, remontando a anos anteriores à era cristã (KELLY, 1996, p. 34) e que precede em muito à atividade institucionalizada ou de ensino formal, sob a responsabilidade da escola.

A partir, em especial, dos eventos que sucederam à II Grande Guerra Mundial, o ensino das línguas estrangeiras se efetivou com o advento dos estudos especializados em Linguística Aplicada ao ensino de línguas e, primeiramente, ao ensino de inglês nos países aliados, onde se estabeleceram as bases militares americanas. Assim, nas décadas de 1960 e 1970, a busca por efetivar tal projeto implementou a pesquisa linguística, em especial nos EUA, e provocou o advento dos estudos especializados em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, em que teorias e abordagens foram desenvolvidas para atender à nova demanda, de ensinar, nesse caso específico, Inglês para falantes não nativos dessas línguas (RAJAGOPALAN, 2004). De fato, o Inglês, a partir de então, foi se estabelecendo como uma *lingua franca*.

Com o passar do tempo e com a sustentação das pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), nas suas vertentes indisciplinar e crítica, e em Sociolinguística, na perspectiva de um mundo globalizado, e no escopo das pesquisas em Língua Estrangeira (doravante LE), o interesse espraiou-se pelo ensino-aprendizagem de outras línguas além do inglês.

Dessa feita, outras línguas vêm ganhando expressão como sendo mais faladas no mundo e, dentre elas, figura o Português. Embora ainda não reconhecida como língua internacional, o

Português Brasileiro (doravante PB), na entrada do século XXI, acompanhou a inserção do Brasil no cenário econômico mundial e a participação em acordos internacionais estabelecidos com outros países, o que ensejou um aumento no interesse de falantes de outras línguas por aprendê-lo. No entanto, com as mudanças políticas e econômicas em curso nos últimos anos, deu-se uma desaceleração na demanda por cursos de português língua estrangeira (doravante PLE)/português língua adicional (doravante PLA)[2].

Um grande número de pesquisas já vinha sendo realizado com relação ao ensino de PLE/PLA, como podemos observar com base na literatura especializada e das produções acadêmicas que abordam esse tema, a saber, o ensino-aprendizagem de PLE/PLA (Cf. ROTTAVA, 2008, 2009; NÓBREGA, 2010; SANTOS & ALVAREZ, 2010; ALMEIDA FILHO, 2007; 2011; GIL & AMADO, 2012; LEFFA & IRALA, 2014; TAKAHASHI, 2014; ALVAREZ & GONÇALVES, 2016; SOUTO *et al.*, 2016); bem como o ensino-aprendizagem de PLE/PLA no âmbito do PEC-G (Cf. KRAEMER, 2012; BIZON, 2013); e do pré-PEC-G na experiência do curso preparatório oferecido pela UFPA (Cf. MARTINS DOS SANTOS, 2017; SALES, 2019). Apresentamos apenas alguns exemplos, não obstante, uma consulta aos repositórios de dissertações e teses das IES há de revelar o contínuo interesse pelo tema em questão.

Tais pesquisas são resultado das demandas que têm surgido a partir das experiências no processo de ensino-aprendizagem e do próprio contato que se efetiva entre falantes de diferentes línguas, quer seja por seus movimentos migratórios, pelo cenário de internacionalização das instituições de ensino superior (doravante IES), que enseja o intercâmbio/mobilidade entre e de estudantes, por contatos eventuais, cujas motivações são as mais variadas. Dentre essas motivações, e que constitui o tema da presente tese, cujo pano de fundo é a internacionalização, interessa-nos o processo de aquisição-aprendizagem de PLA[3], de forma específica, por estudantes bilíngues/plurilíngues, candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G) da Universidade Federal do Pará (doravante UFPA) em contexto de imersão. Esses estudantes frequentam o curso preparatório, oferecido pela UFPA, para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante CELPE-Bras), nessa condição, são, informalmente, nomeados estudantes pré-PEC-G. Eles vêm ao Brasil com o objetivo de fazer graduação em universidade brasileira, para tanto, precisam ser aprovados no referido exame, e, uma vez classificados, se tornam estudantes-convênio com

[2] Ao longo desta tese, recorremos ao uso das duas nomenclaturas, PLE e PLA, conjuntamente ou de forma alternada, de acordo com o uso feito pelo autor a que nos referimos, não obstante, reiteramos nossa escolha por PLA, como justificado no Capítulo 3.

[3] Nossa escolha por aquisição-aprendizagem é justificada no Capítulo 3 desta tese.

vínculo institucional com dada universidade; e de forma mais abrangente, a partir da experiência com esses estudantes, refletir sobre as considerações necessárias sobre as classes de PLA, tanto no que se refere ao seu ensino-aprendizagem quanto à formação de professores que possam fazer frente a essa demanda de maneira mais adequada.

Nosso interesse por esse tema se construiu, como já referido acima, a partir das demandas acadêmicas para enfrentarmos a questão do ensino-aprendizagem de LE e, mais recentemente, o de língua adicional (doravante LAd)[4]. De forma específica, mas dentro do escopo de LE e LAd[5], defrontamo-nos com algumas questões pertinentes ao ensino-aprendizagem de PLA. Tais questões nos levaram a buscar os achados de pesquisa concernentes a essa temática e, a partir de nossa experiência nas aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras na UFPA, partimos do seguinte problema: os estudantes, de uma forma geral, manifestaram dificuldades reais para interagir de forma satisfatória mediados pelo Português Brasileiro (doravante PB) como LAd, com comprometimento de suas competências interacionais e interculturais; o que nos conduziu à construção das seguintes questões norteadoras: 1. Que fatores são responsáveis por tais dificuldades dos aprendentes no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, não obstante o fato de serem bilíngues/plurilíngues e estarem imersos no contexto de fala da língua alvo? 2. Qual o papel do ser bilíngue/plurilíngue e do contexto de imersão no processo de aquisição-aprendizagem de mais uma língua? 3. Qual o peso do choque cultural por que passam esses estudantes no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na feição de língua-cultura? 4. Como ajudá-los a explorar de forma eficaz as condições de bilinguismo/plurilinguismo e de imersão e a superar os bloqueios causados pelo choque cultural, com o fim de usarem a língua alvo de forma autônoma e eficaz?

Problema posto, estabelecemos como objetivo geral analisar esse processo, considerando o caráter de bilinguismo/plurilinguismo dos sujeitos da pesquisa e o fato de estarem imersos no contexto de fala do PB, e o impacto do choque cultural e sua influência no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, buscando dirimir as dificuldades, visando ao desenvolvimento das habilidades/competências interacionais na perspectiva da interculturalidade. Como objetivos específicos, estabelecemos identificar as dificuldades do processo de aquisição-aprendizagem de PLA enquanto língua-cultura; apresentar o bilinguismo/plurilinguismo e o contexto de imersão como condição dos aprendentes; considerar

---

[4] Optamos por nos referirmos à língua adicional pela sigla LAd para desambiguarmos da sigla de Linguística Aplicada, LA, no entanto, mantemos PLA para Português Língua Adicional.

[5] Utilizamos as duas nomenclaturas, LE e LAd, concomitantemente ou de forma alternada, de acordo com a preferência do autor a que nos referimos e esclarecemos que a nossa escolha por LAd encontra-se justificada no Capítulo 3.

o papel do choque cultural no processo de aquisição-aprendizagem de PLA; (iv) relacionar essa condição ao desenvolvimento das diversas competências, inclusive as interacionais e interculturais, envolvidas no processo de aquisição-aprendizagem e uso da LAd.

Assim, a partir das observações feitas durante as aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, subsidiadas pelos achados na literatura especializada, a hipótese de pesquisa levantada foi: o ser bilíngue/plurilíngue e o contexto de imersão não estão sendo adequadamente utilizados como propulsores do processo de aquisição-aprendizagem de PLA devido à falta de apropriação (consciência) por parte dos aprendentes e/ou por entraves outros, alheios aos próprios aprendentes, como as dificuldades com as culturas-alvo. Num segundo momento, caracterizado pelo contato com os estudantes classificados no exame CELPE-Bras e efetivados como estudantes PEC-G na UFPA, mantivemos essa hipótese, refinando-a a partir das narrativas e entrevista com os participantes da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa que se apoia na literatura especializada na grande área da Linguística Aplicada, na sua vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e crítica (RAJAGOPALAN, 2004; ALMEIDA FILHO, 2007), no que tange ao ensino-aprendizagem de língua, tendo como escopo questões de cunho linguístico e social, que tenham a ver com os falantes reais e suas “visões de mundo, ideologias, valores” (MOITA LOPES, 2006, p. 21), de língua-cultura, em contextos formais como a sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras e em contextos informais, nas interações do dia a dia; e da Sociolinguística (HYMES, 1974; 2004; BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002; BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004; BLOMMAERT, 2010;), ao tratar de questões relativas ao contato entre línguas na experiência dos participantes desta pesquisa, tanto por serem bilíngues/plurilíngues como por se encontrarem em meio à experiência de aprender PLA imersos nos contextos reais de fala dessa língua-cultura.

O cenário da pesquisa foi a UFPA: num primeiro momento, a sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras. Acompanhamos duas turmas, a primeira delas em 2016 e a segunda, em 2017, formadas por estudantes, informalmente, conhecidos como pré-PEC-G, ainda sem vínculo com a UFPA. Num segundo momento, após a realização e divulgação do resultado do exame, tivemos a oportunidade de contatar alguns dos estudantes classificados no exame e efetivados como estudantes de graduação da UFPA. Além disso, o então presidente da AEE nos concedeu uma entrevista na sala da Associação em uma sala do *Campus* Básico, na UFPA.

A turma de 2016 era formada por 16 estudantes residentes na região metropolitana de Belém-PA e oriundos de Gana (3), Jamaica (2), Costa do Marfim (1), Namíbia (6), Honduras

(1), Timor Leste (2) e Paquistão (1). Dessa turma, onze estudantes têm o inglês no seu repertório linguístico como língua de instrução, cinco deles, o francês e um aluno, o espanhol, por serem oriundos de países que têm uma dessas línguas como língua oficial. As línguas autóctones de seus países são: ga, twi, ewe, fante (Gana); patoá jamaicano (Jamaica); baoulé, oshiwambo, silozi, oshiherero, afrikaans (Namíbia); tétum e saáne (Timor-Leste); shina, khowar, balti, urdu (Paquistão).

A turma de 2017 era constituída por 20 estudantes também residentes na região metropolitana de Belém/PA, dessa feita, oriundos da República Democrática do Congo (3), Benim (9), Senegal (1), Gana (6) e Jamaica (1). Essa turma era composta por sete estudantes que têm o inglês no seu repertório linguístico como língua de instrução, por serem oriundos de países que a têm como língua oficial, além das línguas autóctones de seus países de origem, a saber: patoá jamaicano (Jamaica); frafra, twi e ewe (Gana). Os demais têm em seu repertório linguísticos o francês como língua de instrução e língua com estatuto oficial, além das seguintes línguas autóctones: fon, mina, adja, cotafon, gun, mahi, yorubá e wla (Benim); lingala, kikongo, tshiluba, swahili, tshibindji, kiyaka, kiyanzi (República Democrática do Congo); e wolof (Senegal).

Esse conjunto de línguas autóctones de cada país faz parte do repertório linguístico dos falantes de maneira diferenciada, não implicando que todos os participantes de um dado país falem todas as línguas ou que as têm num mesmo estatuto dentro do seu repertório. O fato de viverem em países multiculturais e multilíngues confere-lhes a experiência intercultural como uma realidade naturalmente vivenciada por eles, da qual não têm consciência muitas vezes, e perspectivas culturais distintas uns dos outros em função da realidade da coexistência de diversas etnias num mesmo país.

Dentre os estudantes-convênio que participaram do segundo momento da geração de dados, cinco foram estudantes da turma de 2017 e um participou da turma de 2014 e já se encontra cursando o mestrado na UFPA, num *campus* do interior.

A geração de dados se deu, primeiramente, a partir das nossas observações durante as aulas, no momento formal de ensino-aprendizagem dos tópicos de cada lição, na interação informal com os sujeitos/participantes da pesquisa, na interação entre eles, suas respostas aos questionários aplicados e os textos escritos por eles. Reiteramos que, nesse primeiro momento, nosso contexto de pesquisa se deu no âmbito do curso preparatório para o exame CELPE-Bras e do ensino-aprendizagem de língua, considerada como meio pelo qual a interação social é tecida, e em sua relação com cultura (KRAMSCH, 1998, p. 3); nessa fase, os estudantes eram nomeados como pré-PEC-G. O segundo momento se deu quando do contato com alguns dos

estudantes classificados no CELPE-Bras, dessa feita, na condição de estudantes de graduação da UFPA e efetivamente participantes do PEC-G, nomeados como estudantes-convênio, o que gerou a produção de áudios com suas narrativas sobre temas propostos. Esse contato se deu via redes sociais e também no *campus* da UFPA. Contatamos com o presidente da AEE/UFPA (doravante PRES. AEE), que nos concedeu entrevista, respondendo a questões relativas às experiências dos estudantes PEC-G na UFPA[6].

Esclarecemos que nossa observação e intervenção se desenvolveram em turmas cujo objetivo prioritário era a preparação para o exame CELPE-Bras. Por se tratar de um curso preparatório para um exame específico e com data marcada, foi necessário seguir um programa pré-ordenado para atender às exigências do exame. Não obstante, foi-nos dada liberdade para organizarmos nossas aulas no sentido de as conduzirmos numa perspectiva mais sociopragmática, buscando levar os aprendentes a refletirem sobre o seu processo de aquisição-aprendizagem de mais uma LAd, na perspectiva privilegiada de sua experiência como pessoas bilíngues/plurilíngues e por se encontrarem num contexto de imersão, em outras palavras, no contexto de fala da língua-alvo.

Quanto ao percurso metodológico que subsidia esta pesquisa, apontamos que ela se respalda na literatura especializada[7] sobre o processo de aquisição-aprendizagem de PLA numa perspectiva intercultural; sobre a internacionalização das IES, o PEC-G e o CELPE-Bras, em especial, a experiência na UFPA; e se caracteriza como pesquisa aplicada, de caráter exploratório e de cunho etnográfico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41)

Pensamos a presente tese como um tecido, ou tessitura, que se constrói a partir de fios diversos, tanto em materiais, quanto em cores e texturas, e que resultou num texto escrito. Assim o fazemos por dois motivos pelo menos: porque a entendemos como ‘em construção’, em que o processo ressalta o valor do produto, dando-lhe contexto, criando-lhe sentido; e por fazermos uso da etimologia compartilhada das palavras ‘texto’ e ‘tecido’.

Encontramos em Cunha (2007, p. 768) o seguinte: “**texto** *sm.* ‘as próprias palavras de um autor, livro ou escrito’| XIV, texto XIV| Do lat. *textum –i* ‘entrelaçamento, tecido’ ‘contextura (duma obra) [...]. Do lat. *textĭlis –e* || **textu**AL adj. 2g. ‘relativo ao texto’ XVII. Adapt. Do fr. *textuel* || **text**URA sf. ‘ato ou efeito de tecer’ ‘tecido, trama’ 1813. Do lat. *textūra*. Cp. TECER.”

---

[6] Entrevista concedida na sala da AEE, no Bloco D, Sala D4, do *Campus* Básico, em 16 de julho de 2019, às 15:00 (Cf. Apêndice H para roteiro da entrevista).

[7] Os textos originalmente escritos em inglês e espanhol foram por nós traduzidos, assim, é a tradução em português que se encontra presente no corpo da tese.

Assim, ‘tecido’ e ‘texto’ têm a mesma raiz etimológica e se adequam para descrever o resultado material desta pesquisa, em que se ‘entrelaçam fios’ com o fim de apresentar a ‘coisa tecida’, que pode ser refeita, ‘*retecida’*, sempre que se fizer necessário.

Isso posto, o ‘texto’ da presente tese foi ‘tecido’ a partir da seguinte composição:

Considerações Iniciais: os fios primeiros, onde buscamos contextualizar a presente pesquisa, indicar o tema, o problema, os objetivos geral e específicos, a hipótese, as perguntas e os demais ‘fios’ com os quais iniciamos o processo de construção do tecido que constitui esta tese.

No Capítulo 1- Percurso metodológico: roteiro de entrelaçamento dos fios da pesquisa, onde, dando continuidade ao processo de entrelaçamento construtivo, fiamos o percurso metodológico, que revela o *modus operandi* que subsidiou e orientou a pesquisa.

No Capítulo 2- O Ensino Superior, Internacionalização, PEC-G e CELPE-Bras: os fios que unem políticas e ações, programas e o exame CELPE-Bras, buscamos discorrer sobre as políticas da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (doravante UNESCO) concernentes à educação superior e, de forma mais particular, à internacionalização das IES, em cujo escopo se encontram os programas de intercâmbio e de mobilidade de estudantes estrangeiros, dentre os quais, o PEC-G. Aqui, ainda, tecemos os fios históricos desse Programa e o desenho com que se apresenta na experiência da UFPA. Apresentamos, por fim, a trama entre o exame CELPE-Bras e a oferta do curso preparatório na UFPA que busca preparar os estudantes para esse exame, especificamente os pré-PEC-G.

Capítulo 3- Entre teorias e dados: entrelaçamento de fios na construção do texto/tecido feito de teoria e análise. Procedemos à apresentação do suporte teórico e dos dados gerados para a presente pesquisa e, ao longo do capítulo, procedemos à análise desses dados em seu entrelaçamento com o suporte teórico.

Capítulo 4- Sugestões-reflexões: dando acabamento ao texto-tecido. Retomamos as questões de pesquisa e apresentamos algumas das ponderações que temos feito em retrospectiva, com base na literatura examinada, das experiências passadas e das narrativas dos estudantes-convênio.

Por fim, Considerações/Amarrações Finais: o texto/tecido em retrospectiva e prospectiva. Nessa última parte, retomamos alguns fios que nos guiaram durante a pesquisa e apontamos para aqueles que ainda precisam ser tecidos no desafio constante de contribuir com o ensino-aprendizagem de PLA, tanto pelos pré-PEC-G, como, num segundo momento, pelos estudantes-convênio, bilíngues/plurilíngues, visando ao desenvolvimento de suas diversas habilidades/competências: interacionais, interculturais e linguísticas. Esperamos também

contribuir com a área de PLA, tendo em vista ainda enfrentar, no Brasil, muitos desafios, relativos à formação de professores especialistas, à oferta de cursos, dentre tantas outras demandas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: ROTEIRO DE ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS DA PESQUISA

> "É, tipo, conhecimento é conhecimento, né, em geral, se você sabe inglês, alguma coisa, tipo, em relação à ciência, em geral, em toda língua, é só você saber como você vai traduzir, entendeu?" (GAN3/17)

Apropriamo-nos da fala de GAN3/17, adaptando-a a nossa necessidade: "conhecimento é conhecimento né, em geral [...] é só você saber como você vai traduzir". Neste capítulo, procedemos à apresentação de como buscamos 'traduzir' o entrelaçamento dos fios que constituem a presente pesquisa: o estudo realizado, o percurso metodológico que a subsidiou, os instrumentos de geração dos dados e os procedimentos escolhidos para análise dos dados.

1.1 ABORDAGEM, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O contexto sociopolítico no qual se insere a presente pesquisa é marcado pelo fenômeno conhecido como globalização, em que as relações entre povos se acentuou, seja pelos novos movimentos migratórios, seja pelas interações virtuais, o que redunda num redimensionamento de fronteiras, encurtamento de distâncias e revisão das relações entre povos. Muito embora a globalização não seja algo substancialmente novo, nestes dias, apresenta-se de forma intensificada no seu propósito e proporção (BLOMMAERT, 2010; HALL, 2018).

Dessa feita, de acordo com Blommaert (2010, p. 1), faz-se necessário entendermos os desafios postos pela globalização para que repensemos "nosso aparato conceitual e analítico". Ainda segundo esse autor, o mundo tem se constituído numa "rede de aldeias, cidades, vizinhanças e assentamentos", todos interligados de forma material e simbólica mas de modo imprevisível, o que tem grandes implicações para o objeto de estudo da presente pesquisa, a saber, no processo de aquisição-aprendizagem de PLA por estudantes plurilíngues em contexto de imersão, considerando o ensino de língua enquanto manifestação de cultura (KRAMSCH, 1998 e 2012) e na perspectiva de implementação de uma educação intercultural (DEARDORFF, 2006). Pesquisa essa que se insere nas áreas (i) da LA crítica e indisciplinar (ALMEIDA FILHO, 2007; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2004), no seu interesse pelas questões de linguagem imbricadas com as questões sociopolíticas, em um mundo globalizado marcado pelo "movimento" e por "fluxos transculturais" (PENNYCOOK, 2007,

p.6); (ii) da Sociolinguística, na perspectiva da sua abordagem dos fenômenos linguísticos à luz dos contextos social, cultural, político e histórico que os constituem (HYMES, 1974; 2004; BLOMMAERT; BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004; BLOMMAERT, 2010; RAMPTON *et al.*, 2015).

Iniciamos a pesquisa como uma investigação sobre o seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA, sendo nosso objetivo o de analisar a aprendizagem da flexão nominal, gênero e número, do PB por falantes anglófonos visando ao desenvolvimento das habilidades/competências linguísticas desses aprendentes. Dessa feita, nós nos concentramos de forma mais específica nos estudantes que tinham inglês no seu repertório linguístico com o estatuto de língua oficial e de instrução. Como nosso interesse estava centrado nas questões estruturais, isso orientou as escolhas dos instrumentos de pesquisa, sendo o principal deles os textos escritos pelos estudantes durante as aulas e nos simulados que eram aplicados como preparação para o exame.

Já em 2016, no segundo semestre, a medida em que fizemos contato com os participantes da pesquisa, passamos a considerar a necessidade de revisarmos o nosso objetivo por percebermos uma necessidade mais premente, qual seja, a de investigar o seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA à luz de suas experiências com a(s) cultura(s)-alvo, na perspectiva de língua como manifestação de cultura (KRAMSCH, 1998; 2012). E, de forma mais saliente, em 2017, nós nos deparamos com algumas barreiras enfrentadas pelos estudantes no seu processo de aquisição-aprendizagem do PB, a que a literatura denomina choque cultural (FURNHAM; BOCHNER, 1983; BOCHNER, 2003; CHAPDELAINE; ALEXITCH, 2004; GUO, 2016; YALE, 2017). Esclarecemos que nosso contato mais intenso foi com a turma de 2017, em que atuamos desde o início do curso preparatório. Com a turma de 2016, não obstante, nossos esforços em ajudá-los da melhor maneira possível, faltou-nos o conhecimento de como fazê-lo, uma vez que era a nossa primeira experiência com o ensino de PLA. Além disso, o tempo de contato foi menor, apenas de agosto à parte de outubro.

Em face de nossas experiências com as turmas do curso preparatório, da percepção das questões culturais e das sugestões da banca por ocasião da Qualificação, em dezembro de 2017, nosso objetivo passou a ser a análise do processo de aquisição-aprendizagem de PLA, considerando a feição bilíngue/plurilíngue dos sujeitos da pesquisa, sua imersão no contexto de fala do PB, o papel do choque cultural como barreira na aquisição-aprendizagem de PLA, buscando dirimir as dificuldades, visando ao desenvolvimento das habilidades/competências interacionais na perspectiva da interculturalidade. Interrompemos, portanto, nossa investigação concernente à questão do gênero gramatical e centrada apenas nos estudantes que têm inglês no

seu repertório linguístico e, assim, descontinuamos o uso dos textos escritos para fins de geração de dados.

Em sala de aula, buscamos alternativas que contribuíssem para o desenvolvimento de suas habilidades/competências linguísticas e interculturais, que lhes possibilitassem tanto a aprovação no exame quanto a sua permanência no Brasil enquanto estudantes dos cursos de graduação pleiteados.

Entendemos, então, que as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de uma LAd, neste caso PLA, no escopo das pesquisas nas áreas supracitadas, não se reduzem às questões estruturais de funcionamento do sistema linguístico, mas se espraiam para as questões socioculturais, território onde toda língua se efetiva e se constitui enquanto mídia que viabiliza as relações entre os sujeitos socialmente postos, o que confere ao aparato teórico que sustenta esta pesquisa uma feição crítica, marcada pela mudança de paradigmas e de foco (HYMES, 1974; HOBSBAWN, 2007; BLOMMAERT, 2010).

Isso posto, passamos a descrever as escolhas que fizemos no processo de entrelaçamento dos fios condutores da pesquisa. No tocante à abordagem, priorizamos a pesquisa de cunho qualitativo por (i) buscar "descrever, compreender, explicar" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32) o objeto de pesquisa a partir da análise dos dados, a saber, as respostas aos questionários, as observações e conversas informais durante as aulas, as narrativas dos participantes sobre temas específicos, as entrevistas, visando contribuir para o seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA; e (ii) constituir "um processo de reflexão e análise da realidade" por meio de métodos e técnicas utilizados para a compreensão do objeto de estudo de forma contextualizada (OLIVEIRA, 2016, p. 37). Além disso, com a pesquisa qualitativa, nos debruçamos sobre o processo e não apenas sobre "resultados e produto" (TRIVIÑOS, 1987, p. 129), o que é tão adequado em se tratando do processo de aquisição-aprendizagem de uma língua enquanto manifestação de cultura por sujeitos bilíngues/plurilíngues e em contexto de imersão.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório, visto objetivar a proposição de conhecimentos que tenham aplicação prática na busca de soluções para os problemas detectados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35; GIL, 2002, p. 41). Quanto aos procedimentos, é caracterizada como etnográfica.

Etnográfica, dentre outros pontos, por se valer da observação participante; buscar a interação entre pesquisador e o que se constituiu objeto de investigação; priorizar o processo e não os resultados finais; considerar a visão/opinião dos sujeitos participantes sobre suas experiências como elemento central; ser flexível para mudar os rumos da pesquisa em face dos

achados e descobertas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41); e, finalmente, por se tratar de pesquisa que buscou investigar, entender e contribuir com o processo de aquisição-aprendizagem de PLA por estudantes estrangeiros, bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão da língua-cultura alvo, no enfrentamento de um conjunto de desafios pertinentes a essa empreitada.

Buscamos na literatura especializada a sustentação teórica para as análises e proposições apresentadas, ao procedermos assim, não estamos meramente reproduzindo os construtos teóricos de outros autores, mas valendo-nos de suas contribuições para apresentarmos "[...] o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Quanto ao tratamento dos dados, procedemos à análise de forma articulada com o construto teórico, resultado da pesquisa bibliográfica especializada que sustenta esta tese. Nossa escolha se dá por entendermos que, do ponto de vista da condução de uma pesquisa, a teoria é usada para "explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos", colaborando para o entendimento e elucidação do que se constitui objeto de investigação, análise e interpretações (MINAYO, 2001, p.18; THIOLLENT, 1986, p.55). Além de permitir "maior clareza na organização dos dados", lança luz sobre eles (MINAYO, 2001, p.19), orientando as análises, cumprindo-nos o mister de refletirmos acerca dos dados coletados à luz da teoria e do contexto em que se inseriu a pesquisa.

1.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa foi a UFPA. É uma das três IES federais do estado do Pará e foi criada em 02 de julho de 1957, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. Surgiu da reunião de sete faculdades federais, estaduais públicas e privadas da cidade de Belém, dentre elas, a de Ciências e Letras, que atualmente é o Instituto de Letras e Artes (UFPA. HISTÓRICO). Trata-se da maior universidade pública da Amazônia, com 15 institutos, 12 *campi*, 1 escola de música, 1 de teatro e dança, 2 hospitais universitários, 8 núcleos, 27 polos EAD. Nos cursos oferecidos, há cerca de 36.959 mil estudantes de graduação (capital e interior), 10.236 de pós-graduação, 1.347 da educação básica, além dos 7.457 matriculados em cursos de ensino técnico e livres ofertados pelas Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras. (UFPA EM NÚMEROS 2019, ano base 2018).

De forma específica, num primeiro momento, o cenário se materializou na sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, oferecido pela UFPA aos pré- PEC-G. As aulas são ministradas por estudantes estagiários, bolsistas ou voluntários que participam do Projeto Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Pará (doravante Projeto PLE) (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015), e que cursam uma das licenciaturas do curso de Letras da UFPA, conhecidos como professores-estagiários. Participam também estudantes da pós-graduação em Letras e professores voluntários. O curso inicia em fevereiro e prossegue até os dias que antecedem o exame, no mês de outubro, com aulas ofertadas de segunda a sexta-feira, no turno da tarde, mais especificamente das 14:30 às 18:00, totalizando cerca de 720h/a. Essas aulas acontecem nas dependências do ILC/UFPA.

O material utilizado é o Novo Avenida Brasil (doravante NAB), constituído por três volumes e publicado pela Editora EPU. Cada volume contém o livro do aluno, o livro de exercícios e o CD. O NAB também está disponível em PDF para *download*, bem como os áudios encontram-se disponíveis *online*. O volume 1 é utilizado nos momentos iniciais e, à medida que o curso prossegue, são utilizados os demais volumes. A primeira edição desse material se deu na década de 1980, quando se chamava Avenida Brasil. O material foi atualizado a fim de atender às orientações do Quadro Comum Europeu de Referência (doravante QCER) (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 2).

No mês de julho, as aulas não são interrompidas, para que não haja solução de continuidade no preparo dos pré-PEC-G para a segunda edição anual do exame que se realiza no mês de outubro (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 2).

Acompanhamos duas turmas, a primeira delas em 2016 e a segunda, em 2017 e pudemos observar o empenho da Coordenadora Pedagógica do Projeto de Extensão para Alunos pré-PEC-G na UFPA (doravante Coordenadora Pedagógica/UFPA)[8] no sentido de preparar os professores-estagiários para atenderem as necessidades dos estudantes do curso preparatório. Esses professores-estagiários participam de reuniões de orientação com a Coordenadora Pedagógica/UFPA, de oficinas de formação docente com professores mais experientes, no sentido de minimizar sua falta de experiência efetiva como professores-regentes, visto ainda serem alunos da graduação em Letras. A necessidade de lançar mão dos professores-estagiários acontece pela falta de verba para contratar professores graduados e que tenham experiência com a regência da sala de aula, sendo essa uma das dificuldades porque passam as IES que oferecem curso de PLE/PLA para os estudantes pré-PEC-G (MARTINS DOS SANTOS, 2017).

[8] Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves Cunha.

Tivemos o privilégio de contar com a participação de alguns desses professores-estagiários nos nossos dias de ministração de aulas aos pré-PEC-G. Privilégio porque, ao conversarmos sobre as aulas, no afã de nos prepararmos da melhor maneira, muitas trocas foram efetivadas, concorrendo, simultaneamente, para o aprendizado nosso e deles e para uma melhor performance nossa e deles com os estudantes pré-PEC-G.

Num segundo momento da nossa pesquisa, após a realização e divulgação do resultado do exame, tivemos a oportunidade de contatar alguns dos estudantes, que participaram da turma de 2017, classificados e efetivados como estudantes de graduação da UFPA. Além disso, tivemos a oportunidade de entrevistar o presidente da AEE/UFPA, em sua sala no Bloco D, do Básico.

1.3 GERAÇÃO DE DADOS

Como já explicitado acima, houve uma mudança de curso quanto ao objetivo principal que guia esta pesquisa e isso implicou revisão dos instrumentos para geração de dados. Os textos escritos produzidos pelos estudantes, especificamente os da turma de 2016, foram recolhidos e analisados, mas, em face do redimensionamento do objetivo de pesquisa, foram colocados à parte e, portanto, não utilizados na presente pesquisa, e outros instrumentos foram adotados, como explicamos abaixo.

Com base na nossa experiência com as duas turmas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, observamos que os estudantes, de uma forma geral, manifestaram dificuldades reais para interagir de forma satisfatória mediados pelo PB, com comprometimento de suas competências interacionais e interculturais. Isso nos conduziu à construção das seguintes questões norteadoras:

- Que fatores são responsáveis por tais dificuldades dos aprendentes no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, não obstante o fato de serem bilíngues/plurilíngues e estarem imersos no contexto de fala da língua-alvo?
- Qual o papel do ser bilíngue/plurilíngue e do contexto de imersão no processo de aquisição-aprendizagem de mais uma língua?
- Qual o peso do choque cultural por que passam esses estudantes no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na feição de língua-cultura?

- Como ajudá-los a explorar de forma eficaz as condições de bilinguismo/plurilinguismo e de imersão e a superar os bloqueios causados pelo choque cultural, com o fim de usarem a língua-alvo de forma autônoma e eficaz?

Os instrumentos utilizados, num primeiro momento, para a geração de dados foram os questionários, enquanto técnica de levantamento de informações úteis para atender aos objetivos de pesquisa (OLIVEIRA, 2016, p. 83); a observação participante, que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que permite a observação do fenômeno a ser estudado (OLIVEIRA, 2016, p. 80), que resultou num diário de pesquisa contendo o registro das conversas ao longo das aulas ou durante o intervalo; num segundo momento, as narrativas dos estudantes gravadas em áudios e enviadas via mídias sociais, a partir da proposição de temas específicos com base nos questionários; e uma entrevista, que nos permitiu obter informações mais detalhadas, com vistas a esclarecer pontos que permaneceram obscuros ou careciam de complementação (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). A seguir, apresentamos com mais detalhes os instrumentos utilizados.

Durante o curso preparatório para o exame CELPE-Bras, foram aplicados quatro questionários (Cf. Apêndices C, D, E e F), com perguntas abertas, sendo algumas duplas, para melhor explicitação do objeto de investigação os três primeiros, a todos os participantes selecionados e o quarto, somente àqueles, cujas respostas precisaram de maior esclarecimento. Tais questionários foram aplicados apenas para os estudantes pré-PEC-G que tinham inglês no seu repertório, no estatuto de L2; os participantes escolheram o *e-mail* como o meio para receber e responder os questionários. Assim se deu porque os questionários foram aplicados apenas no primeiro momento da pesquisa. Decidimos não aplicá-los no segundo momento em virtude de as narrativas dos estudantes-convênio contemplarem as perguntas que constituíram esse instrumento.

Após o exame, durante o curso de graduação na UFPA, entramos em contato, via mídias sociais, com alguns dos agora já estudantes-convênio da UFPA, a fim de sabermos se poderiam continuar participando da pesquisa. Dessa feita, foram contatados também os estudantes que têm o francês no seu repertório. Por iniciativa de um deles, foi criado, por iniciativa dos participantes, um grupo de *WhatsApp* para facilitar nossa interação. Por esse meio, além do *e-mail*, enviamos temas (Cf. Apêndice G), semelhantes aos abordados nos questionários aplicados no primeiro momento da pesquisa (Cf. Apêndices C, D e F), com base nos quais os participantes deveriam construir suas narrativas. Assim, deu-se a produção de áudios com as narrativas dos participantes, os quais foram, posteriormente, transcritos. Os mesmos temas foram enviados via *e-mail* para alguns estudantes que fizeram parte da turma de 2016, mas não

obtivemos resposta; e para outros alunos da turma de 2017, cinco dos quais enviaram suas narrativas. No segundo momento desta pesquisa, ressaltamos que incluímos todos os estudantes que compuseram a turma de 2017 e que se encontravam cursando a graduação na UFPA.

A entrevista (Cf. Apêndice H) também se constituiu instrumento de geração de dados. Na sala onde funciona a AEE, tivemos a oportunidade de entrevistar o presidente da Associação. Por tratar-se de um espaço de livre acesso aos estudantes estrangeiros, deu-se a participação de um dos estudantes-convênio que nos enviara suas narrativas em áudios pelo *WhatsApp*.

Contamos ainda com o envio de documentos por parte da Coordenadora Pedagógica, tanto aqueles com informações institucionais como os referentes às produções escritas dos estudantes; do professor coordenador do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (doravante GEALC); e da Prof. Dra. Hellen Sales. Acessamos também o *site* da IES na busca por informações institucionais acerca dos programas de intercâmbio, política de internacionalização, ações da Casa Brasil-África e da AEE; e do Ministério das Relações Exteriores (doravante MRE), para informações sobre o PEC-G.

A observação participante se deu durante as aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, oferecido pela UFPA para estudantes pré-PEC-G, como delineamos com mais detalhes na sub-seções 1.4.3 e 1.4.4.

Os dados, como já indicamos, foram gerados em dois momentos:

- quando estudantes pré-PEC-G, sem vínculo institucional com a UFPA, nas aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras; e
- quando estudantes de graduação da UFPA, como estudantes-convênio PEC-G.

De posse desses dados, procedemos à sua organização e análise que se encontra tecida junto aos fios da construção teórica que subsidia a presente pesquisa.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos aqui os participantes da pesquisa: a professora-pesquisadora e os atores principais, a saber, os estudantes pré-PEC-G, que atendiam às aulas do curso preparatório, e aqueles que, dentre eles, se constituíram, após classificação, no CELPE-Bras, estudantes-convênio PEC-G.

1.4.1 A professora-pesquisadora

Graduada em Letras- Português e Inglês – 1999 – e mestre em Letras- Linguística pela UFPA– 2001–, iniciei minha carreira no ensino superior, em 2002, como professora de Linguística/Língua Portuguesa e assim pensei que ficaria até a aposentadoria. Mas o futuro me reservava surpresas quanto ao modo como os fios de minha vida acadêmico-profissional seriam tecidos. Adentrei o ensino superior via processo seletivo para professor substituto na Universidade do Estado do Pará (doravante UEPA), na disciplina de Linguística/Língua Portuguesa e assim permaneci até a abertura de concurso público para professor efetivo dessa IES em 2007. Dentre as vagas ofertadas para a capital, para professores mestres, não constavam as destinadas à Linguística ou Língua Portuguesa, decidi então inscrever-me para a vaga em Língua Inglesa, em face da realidade de oferta do Curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês via vestibular, cujo Projeto Pedagógico eu havia sido nomeada para construir juntamente com outros colegas e no qual vinha trabalhando há um ano por ocasião do concurso. Uma vez aprovada, continuei atuando no curso de Licenciatura Plena- Língua Portuguesa, tendo, então, assumido aulas no curso de Letras-Inglês da UEPA, a partir de 2010, ano de ingresso da primeira turma. Ministro especialmente as disciplinas do chamado núcleo duro, fonética-fonologia, morfologia e sintaxe, com grande interesse na Linguística Aplicada e Sociolinguística.

Antes da efetivação da oferta do Doutorado Interinstitucional (doravante DINTER), numa parceria UEPA-USP, para nós professores do Departamento de Língua e Literatura (doravante DLLT), já me chamava atenção o ensino-aprendizagem de PLE[9]. Por conseguinte, busquei dentre os possíveis orientadores, alguém que pesquisasse nessa área e assim se deu. A proposta conversada com minha orientadora, embora tivesse que pesquisar, no doutorado, um tema voltado para português, foi algo que contemplasse minha atuação no curso de Inglês, que fosse útil para a UEPA, para o curso e, principalmente, para os nossos estudantes. Então, pensamos exatamente no ensino-aprendizagem de PLE.

Com os fios do projeto se entrelaçando, deparamo-nos com outro problema: quem seriam os sujeitos participantes, onde levar a termo a pesquisa. Parecia que os fios fugiam de minhas mãos, quando surgiu a oportunidade de observar as aulas do curso preparatório para os estudantes pré-PEC-G na UFPA, numa oferta generosa da professora coordenadora do Programa nessa IES. Então, em junho de 2016, passei a frequentar as aulas na UFPA como

[9] A nomenclatura a que tinha acesso à época.

observadora. No segundo semestre daquele ano e durante o ano de 2017, passei a ministrar aulas, a convite da mesma professora, de PLE, que, nesta pesquisa, abordamos como PLA.

Passar da experiência do ensino de português como língua materna (doravante PLM) para a de PLA tem constituído um desafio muito grande, mas também uma possibilidade de aprendizagem gigantesca, de modo que tenho aprendido muito mais do que tenho ensinado. E essa experiência tem provocado um sem-número de questões, as quais me empurram para a pesquisa.

1.4.2 Os atores principais

Os principais participantes desta pesquisa foram estudantes estrangeiros de duas turmas – 2016 e 2017 – do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, oferecido pela UFPA, candidatos ao PEC-G e, portanto, ainda sem vínculo institucional com a universidade. Nessa condição, eles são chamados informalmente de pré-PEC-G, distinguindo-se dos estudantes-convênio, que têm vínculo com a IES. Trata-se de jovens que deixaram suas famílias e seus países em busca de formação acadêmica numa experiência transcultural. Cercados de desafios, encontrando dificuldades de toda ordem, como aprender uma nova língua-cultura num tempo recorde, cerca de sete/oito meses, devido à data do exame CELPE-Bras, num contexto totalmente novo e tantas vezes adverso – preconceito onde esperavam não encontrar, insegurança etc. –, sem o suporte da família e, muitas vezes, com parcos recursos financeiros. No entanto, tais dificuldades, de um modo geral, não os impediram de alcançar seus objetivos, mesmo para os que não obtiveram aprovação no exame, para os quais a experiência certamente foi enriquecedora.

A princípio, selecionamos apenas os estudantes que tinham inglês no seu repertório linguístico, cujo estatuto é o de língua oficial e de instrução; eram onze da turma de 2016, e sete, da turma de 2017. A justificativa para tal escolha residia na intenção de pesquisarmos, dentre outras questões, o processo de aprendizagem de gênero por esses sujeitos que falavam inglês, buscando uma aproximação da pesquisa com o curso de graduação no qual atuamos na UEPA, a saber, a Licenciatura Plena em Letras- Inglês.

Ao final do segundo semestre com a turma de 2016 e com a nossa experiência com a turma de 2017, percebemos que outras questões se mostravam mais imperiosas e pertinentes à presente pesquisa, como já delineamos nos objetivos, hipóteses e situação-problema mais ao

norte. Isso nos levou a considerar também os demais estudantes que compunham a turma de 2017, visto termos material escrito e registros de conversas informais quando dos momentos em sala de aula. Além disso, surgiu a oportunidade, que caracterizamos como um segundo momento da coleta de dados, de acompanharmos alguns sujeitos, que participaram da turma do curso preparatório de 2017, dessa feita, enquanto estudantes de graduação da UFPA, no tocante aos desafios com que se deparam para interagir, com colegas, professores e funcionários, mediados pela língua-alvo no contexto de sala de aula, nas responsabilidades e demandas acadêmicas, e fora, nas situações comuns do dia a dia.

Nesse segundo momento da pesquisa, foram cinco os estudantes-convênio que contribuíram de forma mais ativa e frequente com a geração de dados, a partir da troca de mensagens via *WhatsApp* e *e-mail*.

Tivemos, também, a oportunidade de entrevistar o presidente da AEE, os temas abordados foram a chegada e recepção dos estudantes pré-PEC-G, as dificuldades enfrentadas, em especial, os entraves para a aquisição-aprendizagem de PLA, na sua feição de língua como manifestação de cultura. De um modo geral, buscamos a oportunidade de esclarecer pontos de nossa investigação junto aos estudantes.

Buscamos investigar seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na perspectiva de sua condição bilíngue/plurilíngue e do contexto de imersão em que se encontravam durante a pesquisa. Durante as aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, utilizamos sua produção escrita – apenas no primeiro momento –, nossos registros das observações da produção oral durante as aulas, as respostas aos questionários, enviadas via *e-mail*, e nossos registros das conversas informais que ocorriam antes, durante e depois das aulas. No segundo momento da geração de dados, utilizamos as narrativas produzidas por eles, em resposta aos temas enviados via *WhatsApp*, narrativas essas que dão conta de suas realidades e experiências, antes e durante sua experiência no Brasil; anotações de conversas informais; entrevista com o presidente da AEE. As narrativas foram registradas em áudios enviados via *WhatsApp*.

Apresentamos abaixo, no Quadro 1, a relação de estudantes da turma de 2016, com as Língua primeira (doravante L1), Língua segunda (doravante L2) e LE de cada participante, de acordo com os dados coletados e, gentilmente, disponibilizados pelo GEALC, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Cunha-UFPA.

Quadro 1- Estudantes da turma Pré-PEC-G 2016 e seu repertório linguístico.[10]

Nome	**Nacionalidade**	**Idade**	**LM[11] (língua materna)**	**LS[12] (língua segunda)**	**LE[13] (língua estrangeira)**
GAN1/16	Ganense	24	Ga	Twi, Ewe, Fante, Inglês	Português
GAN2/16	Ganense	20	Twi	Inglês	Português
GAN3/16	Ganense	20	Twi	Inglês	Francês e português
JAM1/16	Jamaicana	23	Patoá (crioulo)	Inglês	Espanhol e Português
JAM2/16	Jamaicana	18	Patoá (crioulo)	Inglês	Português
CDM1/16	Costa-Marfinense	22	Baoulé	Francês	Inglês, Alemão e Português
NAM1/16	Namibiana	20	Oshiwambo	Inglês, Afrikaans, Oshiherero, Siloz	Português
NAM2/16	Namibiana	22	Silozi	Afrikaans, Inglês	Português
NAM3/16	Namibiana	22	Oshiwambo	Afrikaans, Inglês	Português
NAM4/16	Namibiana	20	Oshiwambo	Inglês	Português
NAM5/16	Namibiana	23	Oshivambo	Inglês	Português
HOND1/16	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês e português
TL1/16	Timorense	24	Saani	Tétum e Português Europeu[14]	Inglês, Bahasa Indonésia e Português Brasileiro
TL2/16	Timorense	19	Tétum	Português Europeu (não fala muito bem)	Inglês, Bahasa, Indonésia e Português Brasileiro
PAQ/16	Paquistanesa	22	Shina	Khowar, Balti, Urdu	Inglês, árabe e português.

Fonte: Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC), coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha-UFPA.

[10] Nesta tese, usamos as nomenclaturas língua-cultura e língua como manifestação de cultura de forma alternada.
[11] A notação usada pelo GEALC é LM, nesta tese, optamos por usar L1.
[12] Notação usada pelo GEALC para nomear L2.
[13] Notação usada pelo GEALC; nesta tese, usamos LAd quando se trata de português (PLA) e LE, quando nos referimos a outras línguas aprendidas em seus países de origem durante sua escolarização.
[14] Distinção entre Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB) foi feita pelos sujeitos, bem como a informação de falta de domínio do PE por parte de TL2. Não consta, portanto, do quadro original enviado pelo GEALC.

Esses estudantes seguem designados pela abreviatura de seu país de origem, seguida da numeração de acordo com a ordem de aparição nos quadros e do ano em que fizeram o curso preparatório.

A partir das informações recebidas de Sales (2019), construímos o Quadro 2 sobre o repertório da Turma de 2016 e o Quadro 4, referente à turma de 2017. Lançamos mão dos dados gerados por Sales (2019), mas mantivemos, na indicação dos sujeitos, as siglas utilizadas nos demais quadros a fim de não provocar dúvidas quanto à sua identificação ao longo das discussões e análises nesta tese.

Quadro 2- Estudantes da turma Pré-PEC-G 2016 e seu repertório linguístico.

SUJEITOS	**PAÍS**	**L/CM (língua/cultura materna)**	**L/C_N/R (língua/cultura nacional ou regional)**	**L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)**	**L/CE (língua/cultura estrangeira)**
GAN 1	Gana	Ga	Twi, Ewe, Fante,	Inglês	Português
GAN 2	Gana	Twi	--	Inglês	Português
GAN3	Gana	Twi	--	Inglês	Francês e Português
JAM1	Jamaica	Patoá jamaicano	--	Inglês	Espanhol e Português
JAM2	Jamaica	Patoá jamaicano	--	Inglês	Espanhol, Francês, Holandês
CDM1	Costa do Marfim	Baoulé	--	Francês	Inglês, Alemão e Português
NAM1	Namíbia	Oshiwambo	Afrikaans, Oshiherero, Siloz	Inglês	Português
NAM2	Namíbia	Silozi	Afrikaans,	Inglês	Português
NAM3	Namíbia	Oshiwambo	Afrikaans,	Inglês	Português
NAM4	Namíbia	Oshiwambo	--	Inglês	Português
NAM5	Namíbia	Oshiwambo	--	Inglês	Português
HOND1	Honduras	Espanhol	--	Espanhol	Inglês e Português
TL1	Timor-Leste	Saáni	Tétum	Português	Inglês, Bahasa, Indonésio
TL2	Timor-Leste	Tétum	--	Português	Inglês, Indonésio
PAQ1	Paquistão	Shina	Khowar, Balti	Urdu,Inglês	Inglês, Árabe e Português.

Fonte: Sales, 2019.

Ao cotejarmos as informações dos Quadros 1 e 2 acima, percebemos que elas trazem informações diferentes em virtude das nomenclaturas escolhidas para designar o estatuto das línguas no repertório dos estudantes. No Quadro 1, são utilizadas LM, LS e LE, enquanto o Quadro 2 apresenta um refinamento dado às nomenclaturas usadas e, assim, temos, a inserção

de língua-cultura (L/C). Dessa feita, temos a seguinte correspondência: LM foi referida, no Quadro 2, como L/CM; LS, por língua/cultura nacional ou regional (L/C_N/R); inglês e francês, no Quadro 1, constam como LS, e, no Quadro 2, são atualizadas como língua/cultura oficial de escolarização (L/COE); LE, como L/CE. Trata-se de informações tais quais dadas pelos estudantes quando questionados acerca de quais línguas compunham seu repertório linguístico e o estatuto de cada uma delas em momentos e situações distintos. O Quadro 1 refere-se ao levantamento de dados realizado quando da chegada dos estudantes à UFPA pelo GEAL; o Quadro 2 reúne as mesmas informações, mas sob a perspectiva de análise mais adequada à pesquisa de Sales (2019). Isso implica um tratamento diferenciado, especialmente, para o francês e o inglês, que passam a ser tratados, no Quadro 2, com um estatuto diferenciado das outras línguas autóctones, que não sua LM, faladas pelos sujeitos. Em suma, observamos de forma positiva o aprimoramento no modo como os dados são tratados, demonstrando o compromisso e seriedade dos pesquisadores.

No tocante à presente pesquisa, ressaltamos que, nas respostas aos questionários, ao responder sobre seu repertório e o estatuto de cada língua, JAM1/16 informou que o inglês seria sua L1 e não o patoá jamaicano como consta dos quadros 1 e 2.

> Minha língua materna é inglês. Eu comecei a aprender inglês em casa e depois eu aprendi formalmente na escola. (JAM1/16)

Em conversas em sala de aula, com o fim de desambiguar as informações prestadas pelos estudantes, JAM2/16 deu-nos informação semelhante à de JAM1/16, de que sua L1 seria o inglês e que teria aprendido o patoá, ainda na infância, mas em idade posterior à que aprendeu inglês. Explicou que aprendeu o patoá jamaicano com primas e tias por volta dos 9 anos de idade.

Quanto ao Timor-Leste[15], trata-se de um país considerado lusófono, tendo sido uma das últimas colônias de Portugal, que dominou o país do século XVI até meados da década de 1970, quando foi declarada sua independência. O português, juntamente com o tétum, tem o estatuto de língua oficial, mas a realidade demonstra ser ela uma das línguas menos faladas pela população timorense, dada a sua situação de país multilíngue em que "cada distrito tem sua própria língua materna" (CARIOCA, 2016, s/p). A situação do português, no Timor-Leste (doravante TL), se caracteriza como sendo de resistência à Indonésia que invadiu o país um ano

[15] Sobre a situação do português no Timor-Leste, cf. RUAK, Taur Matan. 2001. A Importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. In: **Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, n. 14, jul-set 2001, Lisboa, Instituto Camões. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/revistas-e-periodicos/revista-camoes/revista-no14-timor-lorosae/2156-2156/file.html >.

após declarada sua independência de Portugal, a saber 1975. Com o fim da invasão indonésia no Timor-Leste, o português é falado pela população mais velha e, mesmo gozando do estatuto de língua oficial, não se configura como LM dos timorenses. De acordo com Almeida Filho (2007, p. 25), o português é "uma língua oficial em contexto étnico reduzido". No país, em sua condição multilíngue, são faladas, além daquelas supracitadas, mais 15 línguas nacionais. Ressaltamos ainda que o inglês e o indonésio vigoram no país como "línguas de trabalho" (CARIOCA, 2016, s/p). Essas informações estão de acordo com aquelas prestadas pelo sujeito TL1 em conversas informais durante as aulas, quando questionado acerca das línguas que constituíam seu repertório. Esse sujeito informou acerca da situação do português no seu país, como língua oficial, mas de uso majoritário da população mais velha.

No Quadro 3 a seguir, estão as informações sobre os estudantes da turma de 2017, de acordo com as respostas aos questionários sobre seu repertório linguístico. As informações acerca do repertório linguístico dos que têm o francês como língua oficial foram coletadas junto aos alunos com o auxílio do Prof. André Monteiro Diniz.

Quadro 3- Estudantes da turma Pré-PEC-G 2017 e seu repertório linguístico.

SUJEITOS	PAÍS	L 1 (língua primeira)	L 2 (língua segunda)	LE (língua estrangeira)
BEN1/17	Benim	Fon	Mina, Nago e Francês	Português
BEN2/17	Benim	Fon	Cotafon , Aja, Mina e Francês	Português
BEN3/17	Benim	Fon	Mina, Gun e Francês	Português
BEN4/17	Benim	Fon	Francês	Português
BEN5/17	Benim	Fon	Mahi e Francês	Português
BEN6/17	Benim	Fon	Mina, Gun, Yoruba e Francês	Português, Inglês, Alemão
BEN7/17	Benim	Fon	Gun, Wla e Francês	Português
BEN8/17	Benim	Mina	Fon, Gun e Francês	Português
SEN1/17	Senegal	Wolof	Francês	Português
GAN1/17	Gana	Twi	Ewe e Inglês	Português e Francês
GAN2/17	Gana	Twi	Inglês	Português e Francês
GAN3/17	Gana	Twi	Inglês	Português e Francês
GAN4/17	Gana	Twi	Inglês	Português e Francês
GAN5/17	Gana	Frafra	Twi e Inglês	Português e Francês
GAN6/17	Gana	Twi	Inglês	Português
RDC1/17	R. Dem. do Congo	Tshiluba	Lingala, Kikongo, Swahili, Tshibindji e Francês	Português
RDC2/17	R. Dem. do Congo	Lingala	Kiyaka e Francês	Português
RDC3/17	R. Dem. do. Congo	Lingala	Kikongo, Kiyanzi e Francês	Português
JAM1/17	Jamaica	Patoá Jamaicano	Inglês	Português

Fonte: Pesquisadora com o auxílio do Prof. Me. André Monteiro Dini

O Quadro 4 a seguir foi construído a partir das informações coletadas e disponibilizadas por Sales (2019).

Quadro 4- Estudantes da turma Pré-PEC-G 2017 e seu repertório linguístico.

Sujeitos	**País**	**L/C 1 (língua/cultura primeira)**	**L/C 2 (língua/cultura segunda)**	**L/COE (língua/cultura oficial de escolarização)**	**L/CE (língua/cultura estrangeira)**
BEN1	Benim	Fon	Mina, Gun, Adja, Nago,	Francês	Inglês; Português
BEN2	Benim	Cotafon	Fon, Mina, Adja,	Francês	Inglês; Português
BEN3	Benim	Fon	Gun, Mina,.	Francês	Inglês, Espanhol Português
BEN4	Benim	Fon,	--	Francês,	Inglês, Português
BEN5	Benim	Fon,	--	Francês,	Inglês, Português
BEN6	Benim	Fon,	Gun, Mina, Yoruba,.	Francês	Inglês, Português
BEN7	Benim	Gun,	Fon, Yoruba, Wla,.	Francês	Inglês, Português
BEN8	Benim	Fon	Gun, Mina,	Francês	Alemão, Inglês, Português
SEN1	Senegal	Wolof	--	Francês	Espanhol, Inglês, Árabe, Português
GAN1	Gana	Twi	Ewe,	Inglês	Francês, Português
GAN2	Gana	Twi	--	Inglês	Português
GAN3	Gana	Twi	Gã,	Inglês	Francês, Português
GAN4	Gana	Twi	--	Inglês	Francês, Português
GAN5	Gana	Frafra	Twi,	Inglês	Francês, Português
GAN6	Gana	Gã	Twi,	Inglês	Português
RDC1	RDC	Tshiluba	Tshibinda, Lingala,	Francês	Português
RDC2	RDC	Lingala	--	Francês	Português
RDC3	RDC	Lingala	Kikongo, Swayili,	Francês	Português
JAM1	Jamaica	Patoá Jamaicano	--	Inglês	Espanhol, Francês, Português

Fonte: Sales, 2019.

Ao compararmos os Quadros 3 e 4 acima, observamos algumas diferenças no tratamento dado às línguas e seu estatuto no repertório dos sujeitos. Por exemplo, no relato de BEN1/17, temos o seguinte “e eu entendia um pouco de gun”, o que nos levou a não considerar essa língua como tendo o mesmo estatuto que as demais línguas autóctones que fazem parte do seu repertório, diferentemente do que fez Sales (2019). De forma preliminar, entendemos tratar-se

de perspectivas diferentes que não implicam, necessariamente, incongruências no tratamento dos dados.

Com relação a BEN2/17, no Quadro 3, apontamos, conforme informação do próprio sujeito, que sua L1 era o fon e a L2, o cotafon; à Sales (2019), ele informou o contrário: cotafon como sua L1 e fon, como sua L2. Diante disso, solicitamos ao estudante que nos confirmasse que línguas fala e qual o estatuto de cada uma e, dessa feita, ele nos deu a informação semelhante à que consta do Quadro 4, ou seja, sua L1 é, de fato, o cotafon, conforme excerto de sua narrativa a seguir.

> Então, além do Fon, eu falo o Cotafon, que é a língua especial da minha cidade e, aí, nessa situação, eu falo em casa porque quase todo mundo fala isso em casa; o Fon, também, o papai e mamãe falam, a minha irmã mais velha também fala, mas meus irmãos mais novos ainda não sabem falar porque não é uma língua da nossa região. Eu falo Cotafon, aí já vai falando em casa com Cotafon porque todo mundo entende, todo mundo sabe falar, e a gente vai crescendo, aprendendo essas línguas já que você nascer, você vai aprendendo essas línguas de casa antes de sair pra escola, então, são línguas que a gente já aprende desde pequenininho, crescendo. (BEN2/17)

Mantivemos a informação como se encontra no Quadro 3 porque foi essa a que ele nos reportou a princípio e, com isso, apontarmos para a recorrente dificuldade dos estudantes em estabelecer o estatuto de cada língua no seu repertório, a nosso ver, devido à sua experiência como sujeito plurilíngue numa sociedade multilíngue, o que implica a naturalidade com que tratam a riqueza do seu repertório linguístico. Além disso, pudemos perceber o estatuto que eles conferem à língua de escolarização, que é a língua do colonizador, relegando às línguas autóctones um estatuto menor. Isso foi corroborado pela informação compartilhada pela Coordenadora Pedagógica/UFPA com relação ao preenchimento das fichas de inscrição pelos pré-PEC-G, em que, no campo “língua falada”, constava apenas a língua de escolarização. Tanto a Coordenadora Pedagógica/UFPA quanto nós percebemos o estranhamento experimentado por eles quando nos referíamos ao seu rico repertório linguístico.

Ainda quanto a isso, no último dia de aula com a turma de 2017, ao nos despedirmos deles, desejamos-lhes uma excelente participação no exame CELPE-Bras e mencionamos que gostaríamos de ‘trocar de lugar’ com eles para que tivéssemos a sua rica experiência linguística, essa menção causou-lhes grande admiração. E, por fim, a dificuldade é resultante, também, da própria questão conceitual com respeito à realidade plurilíngue desses indivíduos e o estatuto dessas línguas em seu repertório. Os pesquisadores estabelecem critérios para o estabelecimento do que seja uma LM, L1, L2, LE, dentre tantas nomenclaturas, que discutimos

no capítulo 3, sub-seção 3.1.1, mas, para boa parte desses indivíduos, trata-se das línguas que eles falam sem que estabeleçam distinções entre elas.

Outras discrepâncias encontradas no cotejamento dos dados são o caso de BEN/7/17, que nos informou que sua L1 é o fon, e gun, wla e francês suas L2; enquanto Sales (2019) reporta ser gun a sua L1, e fon, yoruba e mina serem suas L2. Não conseguimos contato com esse sujeito para desambiguarmos a informação. Referente ao caso de GAN3/17, Sales (2019) descreve como tendo a língua gã no seu repertório, mas esse sujeito não nos reportou a mesma informação, como vemos abaixo, ao responder o Questionário 1 (Cf. Apêndice C).

> Eu falo inglês, pouco francês, twi e português
>
> A língua twi é minha língua materna eu aprendi por ouvindo as pessoas falar quando era criança e também a gente é ensinado em escola.

Quanto às incongruências entre os quadros acima referentes aos sujeitos da RDC, não conseguimos contato com os sujeitos para maiores esclarecimentos no que diz respeito às informações que nos forneceram quando ainda alunos do curso preparatório.

Em vista disso, reiteramos que tais discrepâncias podem, num primeiro momento, induzir o leitor a inferir que houve ‘erro’ do pesquisador quando da geração dos dados; no entanto, deixamos bem claro não ser esse o caso, pois não houve qualquer falha na coleta realizada pelos pesquisadores que compartilharam seus dados conosco e, no que nos diz respeito, envidamos todos os esforços para sermos precisos na busca e anotação dessas informações.

O que pudemos, portanto, constatar à medida de nossa experiência com os estudantes é que há, pelo menos, duas causas inter-relacionadas para tais discrepâncias. A primeira é que eles mesmos demonstram ter dificuldades para estabelecer o estatuto de cada língua em virtude da riqueza do seu repertório linguístico e da sociedade multilíngue a que pertencem, e da mobilidade por que passam essas línguas nos diversos contextos de uso. A segunda relaciona-se ao fato de que as informações dos quadros acima foram coletadas em momentos diferentes da experiência desses estudantes no curso preparatório. O Quadro 3 apresenta dados gerados nos momentos iniciais dos estudantes nas aulas do curso preparatório, enquanto o Quadro 4 foi elaborado a partir de pesquisa que se deu quando já tinham feito algumas reflexões acerca do estatuto das línguas que falam, segundo a Profa. Dra. Hellen Sales (conversa pessoal), em meados de setembro de 2017, por ocasião da oficina de que participaram antes do exame CELPE-Bras que ocorreria em outubro.

Ainda com relação à dificuldade que os estudantes, via de regra, têm de estabelecer o estatuto das línguas do seu repertório, observamos que, ao se referirem ao francês ou ao inglês, cujo estatuto é o de língua oficial de alguns países africanos, como Benim e Gana, por exemplo, ora as colocavam como sua L1, ora como sua L2. Precisamos explicar-lhes diversas vezes o conceito de L1 e L2 para que confirmassem suas informações de forma que pudéssemos reportá-las com segurança. Não obstante isso, em contato feito via *WhatsApp*, já em novembro de 2019, ainda sobre seu repertório, os estudantes do Benim colocaram o francês como sua LE, juntamente com o português. Ao serem questionados se, de fato, o francês era sua LE, responderam que, na verdade, era sua L1. BEN2/17 explicou que passou a colocar francês como sua LE pelo fato de ser a língua do colonizador, 'o estrangeiro': "Acho que a gente pensa dessa forma ou eu principalmente pelo fato que é a língua do colonizador, considerando nossa origem linguística, se posso me explicar desse jeito".

Parece-nos que a dificuldade em estabelecer o estatuto de suas línguas permanece para alguns deles, o que não tem implicações práticas no uso efetivo que fazem dessas línguas, pois apropriam-se delas com eficiência de acordo com suas necessidades e o contexto de interação. Inferimos tratar-se de uma questão conceitual que eles não dominam, nem precisam fazê-lo.

1.4.3 Experiência em sala de aula com estudantes Pré-PEC-G/UFPA: a turma de 2016

Para efeito desta pesquisa, procedemos à observação das aulas de PLA em uma turma de estudantes Pré-PEC-G/UFPA que se preparavam para fazer a prova CELPE-Bras, que aconteceu em outubro de 2016. As aulas ocorreram numa sala do Instituto de Letras da UFPA, de segunda à sexta-feira, das 14:30 às 18:00 (sendo dois períodos: das 14:30 às 16:00 e das 16:15 às18:00). A cada dia, duas professoras atendiam à turma, uma em cada período. A turma era formada por dezesseis estudantes com faixa etária entre 18 e 26 anos (Cf. Quadro 1 acima), residentes em Belém-Pa e oriundos de países como Gana (doravante GAN), Jamaica (doravante JAM), Costa do Marfim (doravante CM), Namíbia (doravante NAM), Honduras (doravante HOND) e Timor Leste (doravante TL). Os estudantes aprovados no teste CELPE-Bras iniciaram, a partir de 2017, uma graduação em uma das IES brasileiras pleiteadas.

Procedemos a visitas semanais (09/06/16, 14/06/16, 27/06/16), buscando ir a cada semana em dias diferentes a fim de observarmos o desempenho dos estudantes com diferentes professoras. Não houve interferência de nossa parte durante as aulas, apenas, no terceiro

encontro, fomos convidados a nos apresentarmos à turma e a expormos o motivo de nossa presença. Nessa ocasião, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitamos que os estudantes que aceitassem participar o assinassem e nos enviassem suas produções escritas via *e-mail* e, quando possível, durante as aulas. Recebemos em mãos, da Coordenadora Pedagógica /UFPA, as primeiras produções desses estudantes, resultado de um teste simulado que lhes foi aplicado com o objetivo de avaliar o nível em que a turma se encontrava. Naquele momento, ainda trabalhávamos apenas com os estudantes que tinham inglês no seu repertório linguístico e que procediam de países cuja língua oficial é inglês.

No segundo semestre, fomos convidados, pela Coordenadora Pedagógica/UFPA, a participar de forma efetiva ministrando aulas à turma, o que constituiu nossa observação participante, momento quando passamos a trabalhar com todos os estudantes e, assim, pudemos observar seu processo de aquisição-aprendizagem. Assim, de agosto a outubro de 2016, ministramos aulas visando ao desenvolvimento das competências comunicativas interacionais dos estudantes, utilizando os materiais disponibilizados pelo CELPE-Bras, os três volumes do NAB e os áudios disponíveis *online*, e trabalhando a partir das suas orientações.

Nossa participação se deu uma vez por semana, ocasião em que trabalhamos com a turma durante toda a tarde (das 14:30 às 16:00 e das 16:15 às 18:00). Em sala, procedemos da seguinte maneira: apresentamos as tarefas, orientando-os para sua execução, seguindo as orientações do manual do CELPE-Bras; após a realização das tarefas, discutimos as dificuldades encontradas e, a partir delas, abordamos as questões de ordem interacional e estrutural, tratando tanto das regras gramaticais quanto das sociopragmáticas. Algumas vezes, solicitamos aos estudantes que nos dissessem de suas maiores dificuldades e trabalhamos a partir de suas indicações; outras vezes, coletamos dos textos por eles produzidos os desvios e discutimos acerca das variedades do PB e seu uso de acordo com o contexto sociointeracional.

A partir das informações do Quadro 3 acima, podemos observar como se configura o repertório linguístico dos sujeitos desta pesquisa, especificamente da turma de 2016. Como já explicitado, os dados nos foram disponibilizados pelo GEALC. No caso específico dos sujeitos JAM1 e JAM2, obtivemos informação diferente quanto ao estatuto de suas L1 e L2. JAM1 e JAM2 relataram ser o inglês sua L1, sendo o patoá aprendido posteriormente, mas ainda na infância. Os demais sujeitos confirmaram ser inglês sua L2 e língua de instrução, a que recorrem no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA, especialmente quando interagindo com os professores para tirar dúvidas. O mesmo ocorreu com os que têm o francês e o espanhol no seu repertório linguístico. À medida em que foram sentindo-se mais confiantes para usar o PB como língua de interação, as línguas supramencionadas foram sendo substituídas.

Dessa feita, na medida do possível, buscamos estabelecer a relação de cotejamento (comparação e/ou contraste) entre sua L2 – inglês ou francês– e PLA, não somente no que diz respeito aos aspectos sistêmico-funcionais, mas à luz do contexto cultural, considerando as línguas-culturas em questão. Observamos reiteradas vezes que, em nossas interações em sala de aula com essa turma, quer as formais quer as informais, sempre que procedemos ao cotejamento entre as línguas e abordamos as questões linguísticas numa perspectiva intercultural, houve uma melhor e mais efetiva participação dos estudantes nas atividades. Foi-nos possível observar que a abordagem calcada no ensino das regras gramaticais sem o viés cultural ou sem o estabelecimento da relação com a língua, de estatuto oficial nos países de origem dos estudantes, no caso francês ou inglês, e PLA gerava um desinteresse em grande parte da turma, enquanto a abordagem estabelecendo essa relação, a partir do cotejamento entre as línguas e culturas de origem com as da língua-alvo, provocava a sua participação ativa, com perguntas e comparações que serviram para elucidar as dúvidas.

Além das visitas de observação e de intervenção, dos textos escritos recebidos para análise ao longo do curso preparatório, agregamos informações obtidas em conversas em sala de aula. Esses constituíram os instrumentos de geração de dados no primeiro momento desta pesquisa.

As informações coletadas nos ajudaram a compreender, em certa medida, o perfil desses estudantes, suas dificuldades e demandas, à luz das especificidades do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, quando ainda eram pré-PEC-G, e das experiências como estudantes-convênio e desafios do curso de graduação, bem como as nuanças do PEC-G.

1.4.4 Experiência em sala de aula com estudantes Pré-PEC-G/UFPA: a turma de 2017

Em 2017, a professora Coordenadora Pedagógica/UFPA reiterou o convite para que continuássemos a ministrar aula. A experiência tida com a turma de 2016 constituiu ponto de reflexão para uma ação mais efetiva com a turma de 2017.

Passamos a acompanhar a turma de 2017 desde o início do ano letivo, uma vez por semana, sempre às terças-feiras, das14h:30min às 16h:00 e das 16h:15min às 18h:00. Nesses encontros, éramos acompanhados por professores-estagiários que muito nos auxiliaram durante as aulas e pelas trocas estabelecidas nos momentos de preparação que as antecediam e de reflexão crítica após sua efetivação. Seguimos a programação feita pela equipe responsável pelo

curso preparatório, mas nos foi dada liberdade para incluirmos materiais que julgássemos pertinentes em vista das necessidades/demandas dos estudantes, além dos três volumes do NAB.

A turma era constituída por dezenove estudantes, com faixa etária entre 19 e 24 anos; sendo cinco do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Oriundos dos seguintes países: Benim (doravante BEN), República Democrática do Congo (doravante RDC), Gana (GAN), Senegal (doravante SEN) e Jamaica (JAM). Sete estudantes têm inglês no seu repertório linguístico e doze têm francês, mas todos falam outras línguas segundo as tradições de seus países de origem, sendo, portanto, plurilíngues. O PB constitui sua LAd, em situação de imersão (Cf. Quadros 3 e 4).

Em sala, buscamos proceder de modo a atender às demandas de aquisição-aprendizagem do PB dos estudantes e prepará-los para o CELPE-Bras e para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas para além do exame, visando à sua permanência no Brasil para estudar numa universidade, o objetivo deles ao virem para o país. Procedemos a uma abordagem de língua como manifestação de cultura (KRAMSCH, 1998, 2012) e, para tal, nos esforçamos por apresentar as questões linguísticas de forma contextualizada, trabalhando as demandas e necessidades dos estudantes a partir de situações reais de ocorrência das estruturas linguísticas do PB, privilegiando os aspectos discursivos.

Para isso, incentivamos os estudantes a prestarem atenção no que ouviam no trajeto até a UFPA e no seu dia a dia, e, a cada início de aula, pedíamos que compartilhassem palavras, frases que lhes suscitaram dúvidas. Para tanto, orientamos para que tomassem nota e nossas aulas começavam com a elucidação das dúvidas que eles nos traziam.

Também os incentivamos a lerem livros, revistas e jornais, assistirem a programas e ouvirem músicas em PB, para terem contato com os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente. Ensinamos a baixarem os *links* de jornais e revistas *online* para terem contato com amostras reais da língua-alvo.

Fizemos uso, sempre que julgamos necessário, do cotejamento entre o PB, o francês e o inglês, as quais figuram em seus repertórios linguísticos como línguas oficiais, entre os fatos culturais daqui e os do seu país de origem, no afã de encontrarmos pontos convergentes (e mesmo divergentes) que nos facilitassem o processo de ensino-aprendizagem do PB. Nossa prática buscou focar nas necessidades de aquisição-aprendizagem dos estudantes, tendo-os como centro do nosso interesse.

2 O ENSINO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO, PEC-G E CELPE-BRAS: OS FIOS QUE UNEM POLÍTICAS E AÇÕES, PROGRAMAS E O EXAME CELPE-BRAS

> "Porque você vai para o país, você não somente aprende a língua, você se recria, você se torna, você aprende a conviver com outra pessoa" (PRES.AEE)

> "Eu soube do PEC-G por um tio meu logo depois de eu passar no vestibular no meu país. Ele me falou que eu tinha 16 anos e era melhor, como eu queria fazer medicina, era melhor eu fazer fora do país" (BEN1/17)

> "[...] eu cheguei aqui no Brasil em fevereiro de 2017, onde nesse acordo, é, a gente tinha que aprender a língua portuguesa, fazer a prova de proficiência que é o CELPE-Bras e depois ingressar num curso caso a pessoa tiver passado numa prova ou a pessoa for aprovado na prova do CELPE-Bras" (BEN2/17)

No presente capítulo, buscamos discorrer sobre as políticas da UNESCO concernentes à educação superior e, de forma mais particular, à internacionalização das IES, em cujo escopo se encontram os programas de intercâmbio e de mobilidade de estudantes estrangeiros, dentre os quais, o PEC-G. Ressaltamos que, não obstante o fato de esse ser um Programa que antecede historicamente o movimento de internacionalização das IES, nós o inserimos no contexto de internacionalização da UFPA, visto considerarmos sua contribuição nesse sentido (AMARAL, 2013, p. 115), e apresentamos sua regulamentação, os estudantes-convênio e sua realização/aplicação nessa IES. Objetivamos, assim, apresentar o cenário sócio-histórico em que se insere o PEC-G, visto ser o motivo por que os participantes desta pesquisa vieram ao Brasil. Discorremos, também, sobre o exame CELPE-Bras e a oferta do curso preparatório para os estudantes pré-PEC-G na UFPA. Em suma, buscamos apresentar, ainda que de forma sucinta, um registro histórico das questões aqui abordadas.

Ressaltamos que a preocupação com o ensino superior faz parte das garantias asseguradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH), em seu Artigo 26, Parágrafo 1 (BRASIL. UNESCO OFFICE IN BRASILIA. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1998). Ações essas que visam possibilitar aos participantes desses programas e da internacionalização das IES o que afirma o PRES.AEE na primeira epígrafe acima "você se recria, você se torna, você aprende a conviver com outra pessoa".

2.1 AS POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNESCO E CNE

Em 9 de outubro de 1998, em sua sede em Paris, a UNESCO (1998) promoveu a Conferência Mundial sobre Educação Superior, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação- 1998 (doravante Declaração de 1998) (UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO, 1998). Essa Declaração se ancorou nos princípios já estabelecidos por diversos documentos, como a Carta das Nações Unidas, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e a DUDH, que, em seu Art. 26, Parágrafo 1, garante o direito universal à instrução gratuita "pelo menos nos graus elementares e fundamentais"; ao acesso à instrução técnico-profissional e à educação superior baseado no mérito. Tais preceitos se coadunam com o que preconiza a Convenção contra Discriminação em Educação (1960), segundo a qual, a educação superior deve ser acessível a todos respeitando a capacidade de cada indivíduo (UNESCO. CONVENÇÃO RELATIVA À LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO NO CAMPO DO ENSINO, 1960).

Em face disso, destacamos que os documentos supracitados, bem como inúmeros outros que tratam das questões relativas à educação e direitos humanos essenciais, realçam o relevante papel da educação superior. A Declaração de 1998, especificamente, reitera a educação como sendo esteio para garantir direitos, como a democracia, o acesso ao desenvolvimento sustentável, a paz entre povos, na promoção da busca por soluções aos problemas postos no contexto do novo século, a saber, o século XXI. Os desafios trazidos pelos novos tempos e as novas relações que neles se instauram, considerando as imperiosas imposições de um mundo que vivencia constantes e rápidas mudanças, tão características da globalização, cabe à educação superior o papel de "fazer prevalecer os valores e ideais de uma cultura de paz" (UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO, 1998).

Ainda segundo a Declaração de 1998, os tempos inaugurados pela chegada do novo século são definidos como tempos de incertezas, exigindo, portanto, adaptações às mudanças no sentido de atender às necessidades sociais que emergem neste novo contexto, em que se faz necessário promover valores como os de solidariedade e igualdade, sem abrir mão do rigor científico e da originalidade, na busca constante por qualidade. Ao tratar do papel da educação superior, o documento ainda ressalta a necessidade de "colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século", e estabelece "a cooperação e

o intercâmbio internacionais" como os meios de fazer avançarem a educação superior e o acesso a ela em todo o mundo.

A Declaração de 1998 é composta por artigos que apresentam as Missões e Funções da Educação Superior. Do seu Art. 1º – A missão de educar, formar e realizar pesquisas –, destacamos o parágrafo b, que trata do compromisso da educação superior em prover oportunidades de aprendizagem, com pluralidade de opções, com vistas à realização pessoal num contexto de consolidação dos direitos humanos fundamentais, em prol do desenvolvimento sustentável e do estabelecimento da "democracia e a paz em um contexto de justiça"; no parágrafo d, destacamos a contribuição no sentido de possibilitar, incentivar a "compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural."

No Art. 2º – Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva –, observamos, no parágrafo d, o compromisso com princípios caros às relações humanas, com vistas ao estabelecimento de uma cultura de respeito e paz entre os povos, a partir do uso da "capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente", a saber, "da justiça, da liberdade, da igualdade e da solidariedade"; no parágrafo f, lemos que cumpre à educação superior contribuir no sentido de identificar e tratar os problemas que impedem que todos, sem distinção, tenham garantido o seu bem-estar.

Na Declaração de 1998, em seu Artigo 3º, que trata da Igualdade de acesso, no parágrafo d, aponta-se como dever, o facilitar de forma ativa o acesso de membros de grupos minoritários culturais e linguísticos, de grupos menos favorecidos, de povos sob domínio estrangeiro e pessoas portadoras de deficiências, à educação superior, considerando seus talentos e experiências, com os quais podem contribuir individual e coletivamente para o bem-comum e desenvolvimento social.

Ao promover o acesso de todos, independentemente de etnia, religião, sexo, nacionalidade, condição socioeconômica, a Declaração de 1998 trata do dever da educação superior em garantir a oportunidade para que seus estudantes desenvolvam suas competências, visando contribuir com a sociedade da qual fazem parte, com vistas ao exercício democrático das responsabilidades enquanto cidadãos e cidadãs agentes de mudanças que promovam igualdade e justiça (Art. 7º– Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade, parágrafo d).

Em se tratando das iniciativas nacionais concernentes às políticas para a educação superior, temos os esforços do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei N. 9.394/1996, no sentido de

contribuir “para a consolidação de políticas e gestão da educação superior no Brasil” (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. FÓRUM NACIONAL CNE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, p.3).

Várias ações têm sido implementadas ao longo do tempo, principalmente em função dos desafios postos pela globalização e pelas demandas do novo século. Dessa feita, efetivou-se, a partir de 2004, a expansão no número de instituições, da oferta de cursos e vagas nas IES. Outras políticas propiciaram a efetivação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (doravante SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, cujo objetivo é o de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. FÓRUM NACIONAL CNE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, p.4).

Outras ações e políticas têm sido efetivadas, como a regulamentação da educação na esfera do Mercosul; financiamento das IES federais, visando ampliar seu custeio e manutenção e efetivar sua interiorização; a criação de novos cursos, objetivando a expansão do escopo das IES através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); dentre tantas outras, como o Decreto N. 5.800, de 8 de junho de 2006, que institucionalizou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB) (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, 2006), o aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (doravante FIES), um subsídio do Governo Federal que financia estudantes de IES privadas, pela Lei N. 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS.

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No seu Art. 15º– Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes –, a Declaração de 1998 aponta para o projeto de internacionalização das IES ao tratar da sua cooperação e parceria em todo mundo, visando compreender as questões de uma perspectiva global, que, de forma democrática e inclusiva, atenda às demandas postas, considerando a diversidade/pluralidade cultural e de valores entre os sujeitos participantes de intercâmbios, trocas e interações.

Tais princípios de cooperação internacional devem ser marcados pela troca solidária, estabelecida pela parceria que se funda no respeito mútuo e na troca que beneficia a todos os participantes indistintamente. Troca essa que se efetiva pelo compartilhamento dos conhecimentos construídos, envolvendo "países desenvolvidos, países em desenvolvimento", visando, sobretudo, "beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos" (UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO, 1998). Dessa feita, a Declaração de 1988 ressalta que a "dimensão internacional" faça parte dos planos curriculares e dos processos de aprendizagem das IES.

Com o intuito de avaliar a implementação da Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998), a UNESCO promoveu nova reunião com as pessoas responsáveis por acompanhar a Conferência Mundial, pessoas essas reconhecidas pelas contribuições que poderiam dar para a educação superior. Essa reunião se deu em Paris, sede da UNESCO, de 23 a 25 de junho de 2003, e visava avaliar os resultados decorrentes da implementação da Declaração de 1998; verificar os impactos da Conferência na educação superior; definir as futuras ações necessárias para o desenvolvimento da educação superior em âmbito mundial, no sentido de garantir sua capacidade em atender as demandas postas e a expansão necessária.

Durante a Conferência Mundial de 1998, evocou-se a cooperação internacional como um meio pelo qual países e instituições podem, não apenas cooperar uns com os outros, mas promover a construção de conhecimentos em áreas diversas que atendam às demandas de todos, considerando as particularidades de cada realidade e visando ao aprimoramento da própria educação superior. Dessa feita, coaduna-se com o que está assentado no Art. 11º da Declaração de 1998 (UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO, 1998), em seu parágrafo b, que

> A qualidade exige também que a educação superior se caracterize pela sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimento, redes interativas, mobilidade dos professores e estudantes e projetos internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que leva em conta os valores culturais e as circunstâncias dos países.

A internacionalização das IES, depois da introdução e uso das tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs) na educação superior, tem sido considerada como o desenvolvimento mais importante que se deu após a Conferência de 1998, mas vale ressaltar que esse processo em curso vai além das já conhecidas práticas de cooperação internacional, como os intercâmbios entre estudantes e professores.

Nos desafios postos no novo milênio, está o entrelaçamento entre globalização e internacionalização. Dito de outro modo, há uma influência recíproca entre esses dois fenômenos, o que implica compreender a internacionalização como um processo mais abrangente, mais complexo, visto seu contexto de realização ser a de um mundo globalizado, onde as relações humanas sofrem mudanças e releituras, redundando em novas práticas sociais e exigindo novas competências de seus sujeitos.

Não obstante o fato de a internacionalização, no bojo de um mundo globalizado, ser considerada como uma ferramenta para que a educação superior responda aos desafios propostos, está claro que suas benesses não estão distribuídas de forma equitativa entre todos. Isso é reiterado e enfatizado pelo Fórum Mundial das Cátedras da UNESCO, de novembro de 2002, o que implica dizer que as universidades estão percebendo que participar do processo de internacionalização é imperioso, mas requer também esforços no sentido de fazer frente à competição que se instaura. Além disso, requer-se o esforço para se estabelecer uma rede de ajuda que inclua aqueles que historicamente têm sido constituídos como "mais débeis que de outra forma permaneceriam sempre como perdedores, e assisti-los nessa tarefa. Este é um papel que a UNESCO sempre assumiu, e está preparada para manter" (UNESCO. ANAIS, 2003, p.151).

Em virtude disso, há um esforço no sentido de reparar essas desigualdades, que inclui colocar em prática programas que permitam a circulação e, consequentemente, o acesso ao conhecimento e ao seu usufruto por parte dos países em desenvolvimento e em transição. Entre os programas, há o Programa de Cátedras e Redes UNITWIN (*University Twinning and Networking Programme*)[16], que objetiva disponibilizar capacitação, treinamento, envolvimento na pesquisa e na construção de conhecimento para as IES de países em desenvolvimento e de economias em transição; atendendo às diretrizes estabelecidas pelos programas e áreas considerados prioritários pela UNESCO. Participam desse Programa diversas universidades, organizações governamentais e não governamentais envolvidas com a educação superior.

O Programa foi criado em 1992 e lançado juntamente com o Programa UNITWIN, que visava oferecer formação por meio da troca de conhecimentos entre países em desenvolvimento, na perspectiva de ações solidárias. Esses programas buscam fortalecer a educação superior nos países em desenvolvimento; promover e facilitar a cooperação internacional, com o estabelecimento dos acordos Norte-Norte e Sul-Sul.

---

[16] UNESCO. UNITWIN/UNESCO CHAIRS PROGRAMME. Disponível em: https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme/. Acesso em: 29 jul. 2019.

A Rede UNITWIN conta com mais de 700 instituições em 128 países diferentes, sendo que, no Brasil[17], há 29 cátedras, contemplando as cinco regiões. Essas cátedras abrangem as mais diversas áreas do conhecimento. Podem participar do Programa, IES ou agências que estejam ligadas à educação superior e desejem inter-relacionar suas atividades com aquelas desenvolvidas por outros Programas de Cátedras e/ou Redes UNITWIN.

O Relatório sobre Educação Superior: reforma, mudança, internacionalização reitera o foco na internacionalização da educação superior, ressaltando que o seu conceito se tornou bem abrangente, envolvendo desde a cooperação internacional até mudanças internas e específicas de cada instituição.

A literatura especializada tem apresentado inúmeros termos relacionados à internacionalização da educação superior ou das IES, que abrangem apenas uma faceta desse fenômeno. Via de regra, boa parte desses termos relaciona-se "ao currículo: estudos internacionais, estudos globais, educação multicultural, educação intercultural, educação para a paz etc., ou à mobilidade: estudo no estrangeiro, educação no estrangeiro, mobilidade acadêmica, etc.". E com o passar do tempo e o impacto da globalização, outros termos têm se incorporado às ações e práticas de internacionalização (DE WIT, 2010, p. 8).

Segundo Knight (2015, p. 2), internacionalização não é um termo novo. Já era usado em questões de ciência política e relações entre governos. Seu uso relacionando-se a questões educacionais se efetivou nos anos 1980. No século XXI, outros termos correlatos surgiram, como educação transnacional, educação sem fronteiras, e educação transfronteiriça. Segundo essa autora, não é tarefa fácil estabelecer um conceito para internacionalização, uma vez que há que se considerar as peculiaridades de uso nos diferentes países, nas diferentes culturas e nos diferentes sistemas de educação. Assim, uma definição que seja pertinente precisa considerar as diversidades existentes no contexto e os níveis, nacional, setorial e institucional, em que se dá o fenômeno. Dessa feita, a autora sugere a seguinte definição.

Internacionalização, considerando os níveis nacional, setorial e institucional, é definida como o processo que integra uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou oferta de educação superior (KNIGHT, 2015, p. 2). Definir internacionalização como processo implica dizer que ela está sempre em curso, acontecendo e o faz na perspectiva de relações que se constroem entre nações, culturas – dimensão internacional –, considerando

---

[17] UNESCO NO BRASIL. Programa de Cátedras UNESCO e Redes UNITWIN no Brasil. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/. Acesso em: 29 jul. 2019.

a diversidade, a pluralidade existente em todos os contextos – dimensão intercultural, no escopo que abrange o mundo todo – dimensão global. Segundo Knight (2015, p. 3), é exatamente a tríade formada por esses termos que dá conta da "riqueza, amplitude e profundidade da internacionalização".

Uma definição anterior de internacionalização largamente utilizada é "o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural às funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição" (KNIGHT, 2015, p. 3). De acordo com a autora, as definições se complementam, uma vez que a nova definição contempla os níveis nacional e setorial, bem como o crescente número e a diversificação de agências de educação e métodos de oferta, e a amplitude de aplicação dos propósitos, função e oferta, o que torna essa nova definição mais abrangente e inclusiva, considerando um contexto cada vez mais complexo, marcado pela globalização.

As breves considerações sobre educação superior e sua internacionalização visam contextualizar o programa objeto da presente pesquisa o PEC-G e o fato de ele constituir, fazer parte das ações da UFPA relativas à internacionalização, por entender sua importância no contexto local e internacional na oferta de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, num ambiente de colaboração, troca, integração, na luta contra o preconceito e os estereótipos, antes, visando à cultura da paz e do respeito mútuo.

2.3 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Na década de 1960, em virtude do aumento de estudantes estrangeiros no país, houve a necessidade de regulamentar a sua situação, unificando as condições de intercâmbio e conferindo-lhes garantias por parte das universidades que os recebiam. Em virtude disso, criou-se um Programa de Governo para acolher os estudantes que quisessem estudar no Brasil. No ano de 1964, o Departamento Cultural e de Informações do Ministério das Relações Exteriores (doravante DC/MRE) e a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) assinaram protocolo que estabelecia as condições para que estudantes estrangeiros pudessem ser admitidos em universidades brasileiras. Foram matriculados 565 estudantes estrangeiros beneficiados pelos acordos culturais e oriundos de países como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Venezuela, Costa Rica, Panamá, Guatemala, Honduras, Nicarágua, República Dominicana e Estados Unidos da América. Matricularam-se também quatro estudantes africanos, beneficiados pelo PEC-G.

Com o intuito de regularizar a situação escolar desses estudantes, o Ministério das Relações Exteriores (doravante MRE) formou um grupo de trabalho que elaborou a carteira de identidade de estudante-convênio. Avançando na regulamentação da situação desses estudantes no país, a fim de garantir-lhes direitos e a unificação das condições de intercâmbio nas universidades, foi lançado, em 1965, "o primeiro Protocolo do PEC-G" (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA). Trata-se do Decreto N. 55.613, pelo qual tornava-se "obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios culturais (estudantes-convênio) e dá outras providências" (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA). Para tal, funcionários da Divisão de Cooperação Intelectual (doravante DCI/MRE) foram às universidades onde havia estudantes latino-americanos matriculados e regularizaram sua situação por meio da emissão da carteira de estudante-convênio. De um total de 472 estudantes matriculados, formaram-se 450 estudantes latino-americanos.

Os primeiros estudantes-convênio chegaram ao Brasil em 1964, vindos de países da América do Sul e América Central. Também em 1964, vieram estudantes dos Estados Unidos da América e, em 1974, de Portugal, em virtude de o PEC-G ainda não ser caracterizado estritamente como uma Cooperação Sul-Sul. Já em 1965, diminuiu o número de estudantes da Bolívia, Paraguai e Peru, e aumentou o número de estudantes vindos do Caribe (com exceção para os da República Dominicana) e foram recebidos os primeiros estudantes do Haiti e de El Salvador. O Programa atendia à carência de oferta de cursos de nível superior na América Latina, "A Faculdade de Filosofia de Uruguaiana acolhe 22 estudantes argentinos. Não havia, num perímetro de 200 quilômetros, instituição de ensino superior no país vizinho" (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA). Os cinco cursos mais procurados pelos estudantes latino-americanos foram: medicina, engenharia, odontologia, arquitetura e agronomia.

Nos anos subsequentes, o PEC-G continuou atraindo estudantes estrangeiros e, em 1967, foram oferecidas cinco bolsas de estudos, fora aquelas já disponibilizadas aos estudantes africanos; em 1969, o Correio Aéreo Nacional transportou 370 estudantes-convênio para o Brasil.

Na década de 1970, foram ofertadas 706 vagas no PEC-G, sendo Medicina, Engenharia, Agronomia, Veterinária, Odontologia, Arquitetura, Economia e Farmácia os cursos mais procurados e, ainda, os estudantes oriundos da América Latina eram maioria, juntamente com estudantes do Panamá. Em 1974, estudantes-convênio de Portugal se somaram aos outros oriundos dos países já participantes do convênio. Nesse ano, foi assinado novo Protocolo regulamentador do PEC-G e foram ofertadas 1600 vagas e começaram a ser assinados convênios com as universidades brasileiras, com o objetivo de ampliar o Programa, o MEC

passou a solicitar a participação de todas as universidades brasileiras e mais convênios foram assinados em 1975. Assim o número de vagas oferecidas manteve a tendência de aumento: em 1976, 2.487 vagas em cursos de graduação e, em 1977, foram oferecidas 2.794 vagas, distribuídas entre instituições federais (1.906), instituições estaduais e municipais (466) e instituições particulares (422), com 91 cursos de graduação constituindo a cartela de escolha.

No ano de 1987, o Programa de Estudantes-Convênio de Nível Técnico (doravante PEC-TEC) estabeleceu parceria com Instituições de Ensino Profissionalizante e entidades, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (doravante SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (doravante SENAC), para oferecer "estágios de curta e média duração (de 3 a 6 meses) a estudantes estrangeiros. Cerca de 70% dos 250 cursos são oferecidos a países africanos lusófonos" (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA). Nesse mesmo ano, foi assinado Convênio entre o Itamaraty e o então Ministério da Previdência Social que estendia aos estudantes-convênio amparados "por acordos de cooperação e assistência, os benefícios integrais da Previdência Social, nos mesmos moldes dos oferecidos a cidadãos brasileiros" (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA).

A importância do PEC-G é realçada pelo fato de se tratar de um programa que privilegia outros parceiros que não a Europa ou América do Norte, na busca por fortalecer as relações na chamada Cooperação Sul-Sul, do Brasil com países em desenvolvimento. Essa cooperação está de acordo com o Art. 4º, inciso IX, da Constituição Federal, que se refere às relações internacionais do Brasil e preconiza o princípio da cooperação entre povos visando ao bem da humanidade (BRASIL. SENADO FEDERAL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988).

O Brasil, então, oferece oportunidades a estudantes de países africanos, asiáticos, das Américas do Sul e Central. Não é um programa de intercâmbio, visto não ocorrer o envio de estudantes brasileiros para os países que dele participam. Ao disponibilizar aos estudantes dos países participantes a oportunidade de cursar uma graduação em IES brasileiras, o Brasil estabelece possibilidades concretas de relação comercial, de integração, dentre outras, que beneficiem todos os envolvidos.

Além disso, o Programa, atende de forma potencial à demanda por internacionalização e mobilidade de estudantes nas IES brasileiras (AMARAL, 2013; AMARAL; MENEGHEL, 2015), que implica uma mudança que vem se instaurando no contexto do fenômeno da globalização a partir da década de 1990, primeiro no que diz respeito à pesquisa e, depois, ao ensino. Amaral (2013, p. 115), referindo-se ao PEC-G, afirma serem "muitos os potenciais do Programa para trabalhar a internacionalização da educação superior", e observa que a presença

de estudantes estrangeiros precisa estar respaldada por políticas de implementação “de projetos de pesquisa e a estratégia de integração social no espaço universitário que vise a sua internacionalização”.

Atualmente, há cinquenta e nove países participando do PEC-G, sendo vinte e cinco países da África, vinte e cinco das Américas e nove da Ásia. Os cursos que oferecem maior número de vagas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia (BRASIL. PEC-G. HISTÓRICO DO PROGRAMA). Do ano 2000 até a presente data, foram mais de 9.000 estudantes selecionados, dos quais 76% vêm de países do continente africano, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Como demonstram as Tabelas 1, 2 e 3, com estudantes selecionados por continente entre 2000 e 2019 abaixo.

Tabela 1- PEC-G – Selecionados- África – 2000 a 2019.

PEC-G

PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2019

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
África do Sul																		1	1		**2**
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	12	2	**753**
Argélia																2					**2**
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	44	93	**487**
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	58	52	**3169**
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	2	4	**53**
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	8	15	**57**
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	10	16	**60**
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	58	19	**286**
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	33	25	**1416**
Guiné Equatorial																				27	**27**
Marrocos																		1		2	**3**
Mali							2												1		**3**
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	2	8	**229**
Namíbia	1	1														6	65		1		**74**
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	1	4	**177**
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	1		**89**
República Dem. do Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	37	25	**552**
República do Congo													4	6	4	2	4	6		30	**56**
São Tomé e Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	2	7	**388**
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	7	7	**64**
Togo												4	11	8	3	6	6	2	3	1	**44**
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	281	337	7991

Fonte: DCE/MRE. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php.

Tabela 2- PEC-G – Selecionados- América Latina e Caribe – 2000 a 2019.

PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2019

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1			14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2		2	39
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	10	14	153
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	1	5	51
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	9	2	126
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		1		33
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	10	1	95
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1			23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	10	9	229
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	5	3	57
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	13	16	127
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	40	35	276
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	11	12	136
México				1						1			2	3	1			1	1		10
Nicarágua		2						1			3		1		1						8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	5	1	64
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	26	34	790
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	17	21	274
República Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5			18
Suriname		1															1		1		3
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2			31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1			1	1		11
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3		2	3	24
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	155	163	158	2592

Fonte: DCE/MRE. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php.

Tabela 3- PEC-G – Selecionados- Ásia– 2000 a 2019.

PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2019

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
China										1				1	1
Irã														2	2
Paquistão								2	2	2	1			1	8
Tailândia								1	1						2
Timor-Leste	1					1		34	1	1	6	11	8	10	73
TOTAL	1					1		37	4	4	7	11	8	14	87

Fonte: DCE/MRE. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php.

2.3.1 Regulamentação

Desde 1965, como já visto, o Governo brasileiro tem buscado regulamentar a participação de estudantes-convênio estrangeiros nas universidades nacionais, como podemos observar pelos documentos a seguir: Decreto N. 55.613/1965, Protocolo de 1967, Protocolo de 1974, Termo Adicional ao Protocolo de 1974, Protocolo de 1986, Protocolo MRE-MPAS (Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Previdência e Assistência Social) de 1987, Protocolo de 1993, Termo Aditivo ao Protocolo de 1993, Convênio MRE-MS (Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Saúde) de 1994 e Protocolo de 1998.

Em 12 de março de 2013, o Governo Federal publicou o Decreto N. 7.948, que dispõe sobre o PEC-G, o qual "destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras" (BRASIL. DECRETO N. 7.948, 2013**)**. Segundo o Decreto:

> PEC-G constitui-se um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Esse Decreto está disponível também aos candidatos ao PEC-G como anexo no Manual de Estudantes-Convênio de Graduação (BRASIL. MRE/DC/DCE. MANUAL DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO). Em seu Cap. I, Art. 2, Parágrafo 1º, estabelece que cabe ao MRE, mais especificamente, à Divisão de Temas Educacionais (doravante DCE), a coordenação das questões externas, a saber, a implementação do PEC-G junto às autoridades estrangeiras por meio das missões diplomáticas e representações consulares do Brasil nos países participantes do acordo.

No Parágrafo 2º, regula-se que ao MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (doravante SESu), compete administrar o PEC-G no que tange aos procedimentos relativos à adesão das IES, às vagas disponíveis, à seleção e matrícula dos candidatos. A partir de 2012, o acompanhamento dos estudantes passou a ser registrado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (doravante SIMEC), possibilitando, assim, o acesso aos dados do PEC-G (AMARAL, 2013, p.57). Em seu Parágrafo 3º, regula, ainda, que não compete ao MRE, nem ao MEC, interferir "em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa" (BRASIL. DECRETO N. 7.948, 2013).

Em seu Cap. II, Art. 3, o supracitado Decreto dispõe que as IES participam do Programa ao assinarem o termo de adesão firmado com o MEC; o Art. 4º preconiza que o número de vagas ofertadas por curso é estabelecido pelo MEC a partir da indicação feita pelas IES participantes e no Parágrafo 1º, estabelece a possibilidade de solicitação de mais vagas a fim de atender candidatos ao PEC-G; já o Parágrafo 2º regula a oferta de vagas no turno diurno ou integral. Isso tem a ver com o fato de o aluno PEC-G não ter permissão para trabalhar, uma vez que ele/ela recebe o visto de estudante, além do que prevalece a ideia de que estudar passa a ser a sua prioridade (BRASIL. DECRETO N. 7.948, 2013- Cap. V, Art. 13º). Mas lhe é concedida a possibilidade de participar de atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, desde que seja obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários (BRASIL. DECRETO N. 7.948, 2013- Cap. V, Art. 13º, Parágrafo único).

O Decreto N. 7.948, em seu Cap. III, Art. 6º, regula que esse Programa se destina a estudantes de países com os quais o Brasil tem acordos nas áreas da educação, cultura ou ciência e tecnologia. Esses estudantes não podem ter cidadania brasileira ou ser portadores de visto permanente ou outro visto temporário para o Brasil que não o de estudante concedido aos candidatos selecionados[18]. A obtenção do visto e a atualização do Registro de Estrangeiro são de responsabilidade dos estudantes-convênio; que precisam estar na faixa etária entre 18 e 23 anos preferencialmente[19]; terem concluído ou serem concluintes – nesse caso, excepcionalmente, devem apresentar o comprovante de conclusão no ato de matrícula na IES – em seus países de origem, de curso que corresponda ao Ensino Médio brasileiro; devem comprovar, ao firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, condições de sustento no Brasil; precisam assinar o Termo de Compromisso, obrigando-se ao cumprimento das regras do PEC-G; serem aprovados no exame de proficiência para obterem o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CELPE-Bras. Caso esse exame não seja oferecido no país de origem o candidato pode realizá-lo no Brasil.

A cada ano, o SESu/MEC lança os editais de convocação para as candidaturas aos Programa. A última convocação para os estudantes estrangeiros se candidatarem ao PEC-G até o encerramento desta pesquisa foi feita pelo Edital de Convocação N. 48 de 14 de junho de 2018 (BRASIL. SESu/MEC. EDITAL DE CONVOCAÇÃO N. 48, DE 14 DE JUNHO DE 2018).

---

[18] A Resolução Normativa N. 88, de 15 de setembro de 2010, disciplina a concessão de visto a estrangeiro que venha ao Brasil para estágio. Foi alterada pela Resolução Normativa N. 111/2014 (Cf. BRASIL. PORTAL DE LEGISLAÇÃO).

[19] O Protocolo do PEC-G, anterior ao Decreto de 2013, regulava que o limite de idade era de 25 anos.

2.3.2 Os estudantes-convênio

Os candidatos devem se dirigir à Embaixada ou ao Consulado do Brasil em seus países – onde são feitas as inscrições gratuitamente – a fim de obterem informações sobre os cursos oferecidos e as IES participantes. Tais informações, bem como outras necessárias para conhecimento do Programa, também são disponibilizadas nos editais de convocação. Por ocasião da inscrição, o candidato pode indicar duas opções de curso e duas cidades onde morar; no entanto, essas são apenas indicações, uma vez que o candidato aprovado no exame CELPE-Bras, exigência para participar do Programa, fará o curso de graduação na IES que dispuser de vagas para o curso pleiteado.

Uma vez inscritos, os candidatos têm seus documentos enviados pela Embaixada dos seus países, os quais serão analisados por uma Comissão de Seleção que se reúne anualmente em Brasília. Essa Comissão é formada por representantes de organizações, como o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (doravante FORGRAD); o Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (doravante FAUBAI); e o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (doravante FONAPRACE). A Comissão decide, com base nos documentos enviados, os critérios de seleção e para qual IES o estudante irá e qual graduação cursará, dependendo da disponibilidade de vagas (AMARAL; MENEGHEL, 2015, p.6).

Segundo Amaral e Meneghel (2015, p.6), as IES signatárias do Programa só sabem que estudantes-convênio farão parte do seu quadro quando recebem a lista com os nomes dos selecionados aptos para matrícula, o que demonstra também que o Programa não viabiliza um contato prévio entre os estudantes e a IES que os receberá.

A Embaixada comunica ao candidato que ele foi aceito no Programa e informa qual curso e em qual IES. É possível que o candidato seja selecionado para uma IES diferente daquela que indicou quando de sua inscrição, como explica o Presidente da AEE/UFPA (2019) a seguir.

> É depois disso que a embaixada vai ligar depois, dizendo que “Ah, você foi selecionado, mas é tal escola que foi feito”. Aí, se você quiser realmente, você: “Ah, tudo bem, eu topo”. Se não, você fala: “Ah, não”. Você pode recorrer ou você deixa pra ano que vem tentar. Então, tem também essa possibilidade. Mas eu me lembro que eu tinha escolhido outra universidade... acho que Unicamp, alguma coisa assim... e aí, como não tinha vaga lá, eles me direcionaram pra cá.

Assim, os estudantes-convênio vêm ao Brasil e são distribuídos nas cidades onde haja IES signatária do Programa e que disponha de vaga de acordo com as opções apontadas pelo

candidato no momento da sua inscrição. Ou ainda é possível que o candidato seja selecionado para outro curso que não um dos que ele indicou no momento da inscrição, mas que seja de área afim ao de suas escolhas. Por exemplo, alguns estudantes pré-PEC-G, das turmas do curso preparatório de 2016 e 2017 na UFPA, relataram ter escolhido medicina, mas como não havia vaga, então, foi-lhes oferecida vaga no curso de Enfermagem ou Biomedicina.

Além disso, nem todas as IES oferecem o curso preparatório ou são aplicadoras do exame CELPE-Bras, assim sendo, é possível que o participante do programa resida numa cidade onde participará do curso preparatório oferecido pela IES e, uma vez aprovado no exame CELPE-Bras, curse a graduação em uma IES em outra cidade brasileira. Isso vai depender do processo seletivo descrito acima, cujos critérios são estabelecidos pela Comissão Avaliadora com base na documentação e, na medida do possível, no pleito dos estudantes. No caso das IES que oferecem o curso preparatório para o exame CELPE-Bras, os estudantes chegam ao Brasil na qualidade de candidatos, sem vínculo institucional, a uma vaga no ensino superior de uma IES signatária do Programa, devendo frequentar o curso preparatório e fazer o exame. Na UFPA, especificamente, esses estudantes são conhecidos como pré-PEC-G.

Embora, seja-lhes exigido firmar o Termo de Responsabilidade Financeira, que trata do compromisso de as famílias arcarem com as despesas básicas, como recursos para moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático, dentre outros, muitos estudantes-convênio não recebem o necessário para o suprimento dessas necessidades. Em vista disso, o MRE (BRASIL. MRE. BENEFÍCIOS DO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES) disponibiliza alguns benefícios, como:

> - **Bolsa Mérito:** concedida a estudantes-convênio que apresentem notável rendimento acadêmico após o primeiro ano de graduação. Além de bolsa mensal, o bolsista Mérito recebe passagem aérea de retorno ao seu país, após o término da graduação.
> - **Bolsa MRE:** concedida a estudantes-convênio de IES não federais que apresentem debilitada situação financeira após o primeiro ano de graduação no Brasil.
> - **Bolsa Emergencial:** concedida em caráter extraordinário, nos casos em que o estudante se veja em situação de extrema dificuldade financeira de ordem imprevista.
> - **Passagem aérea de retorno:** Em alguns casos, a DCE poderá conceder passagem de retorno ao país de origem do estudante-convênio, após a graduação.

Essas bolsas são concedidas por um semestre, podendo ser renovadas. São regulamentadas pela Portaria N. 200/2012. Além delas, o MEC disponibiliza bolsas de estudos

para os estudantes de IES federais, é o caso do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (doravante PROMISAES).

O vínculo do estudante-convênio com o Programa cessa por ocasião da conclusão do curso e da solenidade de outorga de grau, assim, após isso, o diploma, ementas de disciplinas e histórico escolar estarão disponíveis na missão diplomática brasileira onde foi realizada a inscrição no Programa. À IES compete informar à Polícia Federal, ao MEC e ao MRE o término do vínculo, o que implica a não possibilidade de permanência no Brasil por parte do estudante-convênio além do prazo estabelecido no Estatuto do Estrangeiro. Ele deve retornar a seu país de origem e ali atuar como profissional competente, atendendo assim o objetivo do Programa (BRASIL. DECRETO N. 7.948, Cap. V), que é a cooperação educacional para o desenvolvimento econômico, tecnológico e social dos países envolvidos (BRASIL. DCE/MRE. DIVISÃO DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS).

2.3.3 PEC-G na Universidade Federal Do Pará

A Universidade Federal do Pará, ao acompanhar o movimento de internacionalização das universidades no mundo todo, tem buscado implementar ações nesse sentido. Para tanto, à Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER) compete estabelecer o contato com instituições e organismos internacionais para cooperação e fomento de ações que promovam a cooperação científica e cultural que venha ao encontro dos seus interesses. Cabe à PROINTER, ainda, acompanhar o desenvolvimento dos acordos firmados entre a UFPA e as instituições internacionais; disponibilizar o acesso da comunidade acadêmica aos programas e acordos estabelecidos (UFPA. PROINTER. SOBRE A PRÓ-REITORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS).

A UFPA é signatária de vários programas e acordos para mobilidade estudantil, que se dividem entre a graduação e a pós-graduação. Para graduação, a UFPA recebe estudantes nos programas, como o Programa de Intercâmbio Brasil-México (BRAMEX), Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL), PEC-G, Paulo Freire, e Santander; na pós-graduação, a IES recebe estudantes de mestrado e doutorado pelo Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) e pelo PEC-PG. Além disso, há os programas de mobilidade que possibilitam o envio de estudantes para o exterior, a saber, o Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), com bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao assinar esses acordos e se constituir signatária desses programas, a UFPA disponibiliza várias oportunidades de mobilidade estudantil internacional. Há, atualmente, cerca de trezentos estudantes estrangeiros integrando o quadro discente da IES e, aproximadamente, cem estudantes, distribuídos em cursos de graduação e pós-graduação, usufruem de uma experiência em instituições no exterior.

Segundo informações na página da PROINTER (UFPA. PROINTER. ACORDOS VIGENTES), há, hoje, cerca de 88 acordos em vigência entre a UFPA e IES e institutos estrangeiros na África, Américas Central, do Sul e do Norte, Ásia e Europa.

Dentre esses programas, interessa-nos o PEC-G e sua realização na UFPA. A Universidade é signatária do Programa desde o final os anos 1960 e tem envidado esforços no sentido de atender às demandas desses estudantes, devido ao seu processo de internacionalização.

Dessa feita, cientes da importância dos centros de acolhimento de estudantes estrangeiros, em 2006, professores da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (doravante ILC) da UFPA observaram que muitos intercâmbios com universidades estrangeiras eram frustrados exatamente devido à não oferta de cursos de Português Língua Estrangeira (PLE), o que os levou a tomar a iniciativa de formar um grupo de estudo com vistas a promover a "área de ensino e pesquisa da língua portuguesa para estrangeiros", a fim de que estudantes da graduação de Letras pudessem atuar como professores dos estudantes de programas de intercâmbio, dentre eles o PEC-G, bem como suprir a procura "de profissionais estrangeiros que residem no Pará e necessitam aprender o idioma" (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 1)

Já em 2006, deu-se a criação do Projeto PLE e a UFPA foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) como posto aplicador do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, o CELPE-Bras, que ocorre nos meses de abril/maio e outubro, nas IES credenciadas (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015). Segundo esses autores, em 2008, foi ofertada a primeira turma de preparação para o exame CELPE-Bras, o que se constituiu a condição para que a IES obtivesse o credenciamento.

Em 26 de outubro de 2018, foi promulgada a Resolução N. 5.110, que institui a Política Linguística da UFPA, a qual, no Capítulo I, Art. 2º (UFPA. PROINTER. RESOLUÇÃO N. 5.110, DE 26 DE OUTUBRO DE 2018. POLÍTICA LINGUÍSTICA, p. 1-2), apresenta os princípios basilares dessa Política Linguística, a saber:

> I – reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente no território brasileiro, mobilizando processos formais ou informais que contribuam para a interação com línguas e culturas variadas, respeitando a diversidade de saberes, culturas, crenças, gêneros e outras diferenças;
> II – democratização do acesso à aprendizagem de idiomas, com a promoção de formações destinadas a todos os membros da comunidade da UFPA; 2 *Resolução n. 5.110 CONSEPE, de 26.10.2018 – Anexo*
> III – cooperação internacional, com a valorização de processos de formação compartilhados para o intercâmbio de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em educação;
> IV – afirmação da língua portuguesa como língua internacional de educação e de ciência, presente na formação dos estudantes estrangeiros que cursam universidades brasileiras e na comunidade acadêmica internacional;
> V – desenvolvimento integral da pessoa, com a formação no âmbito cognitivo, social e cultural por meio do ensino e aprendizagem de outras línguas;
> VI – inclusão, entendendo o ensino e a aprendizagem de idiomas como ações afirmativas uma vez que estas ampliam as oportunidades de inserção social da comunidade interna e externa da UFPA.

Esses princípios atendem de forma plena as ações relacionadas ao PEC-G e os estudantes candidatos ao Programa, desde o momento da sua participação no curso preparatório para o exame CELPE-Bras até a sua inserção como estudantes de cursos oferecidos pela UFPA.

Segundo a Coordenadora Pedagógica/UFPA[20], quando chegam à UFPA, eles são recebidos pela diretora do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC)[21], que é a interlocutora oficial do MEC enquanto coordenadora institucional do PEC-G. Os candidatos entregam a cópia do passaporte e um comprovante de integrantes do Programa.

Durante o primeiro ano deles na UFPA, no período do curso preparatório, esses estudantes não conseguem ter um vínculo institucional na IES, uma vez que não pertencem ainda ao seu quadro de estudantes, não possuem um número de matrícula, ficando, assim, impossibilitados de usufruírem de todos os serviços oferecidos aos que são estudantes regulares, como empréstimo de livros das bibliotecas, dentre outros. Isso se dá porque o curso preparatório para o exame CELPE-Bras, oferecido pela UFPA, não é um curso da FALEM, mas um projeto de extensão, não há, portanto, a possibilidade de efetuar um registro acadêmico. No entanto, a reitoria, ciente das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, disponibiliza uma declaração para que eles possam usar os serviços do Restaurante Universitário (doravante RU) e no âmbito do ILC, eles podem utilizar as dependências do laboratório de informática BA3, que fica na sala 3 do Básico.

---

[20] Informações repassadas via *e-mails* em 14/04/2019, às 17:23 e 07/05/2019, às 11:17.
[21] Profa. Julieta Cristina de Andrade Jatahy.

Nesse primeiro momento, os estudantes são conhecidos informalmente como estudantes pré-PEC-G e são assistidos pela PROINTER e pela AEE. A criação da AEE remonta ao ano de 2016 e conta com o apoio da PROINTER. No biênio 2017-2018, essa Associação passou a ter, como sua sede, a sala 4, no Bloco D, do *Campus* Básico.

A Associação tem como objetivos:

> I – Auxiliar os estudantes desde a sua chegada até a sua saída da instituição;
> II – Recepcionar e acolher os estudantes juntamente com outros segmentos da UFPA;
> III – Prestar suporte acadêmico e logístico e defender os interesses dos estudantes;
> IV – Promover a integração da comunidade estudantil para com as demais comunidades estudantis existentes no Pará e em outros estados;
> V – Promover o intercâmbio acadêmico, científico e cultural dos estudantes estrangeiros com a comunidade acadêmica;
> VI – Ampliar os canais de comunicação entre estudantes, embaixadas e diversas entidades públicas e privadas.

De acordo com informações do Presidente da AEE/UFPA, a Associação busca oferecer suporte para os alunos estrangeiros recém-chegados à UFPA, além de buscar manter programações que promovam a integração desses estudantes entre si e com os brasileiros.

Há ainda ações da Casa Brasil-África no sentido de integrar os estudantes africanos que vêm estudar na UFPA, como simpósios, seminários, dentre outros, que apresentam temáticas que visam à integração entre os povos, bem como divulgar as culturas africanas e a contribuição dos povos africanos na formação do Brasil. No seu *blogspot*, encontramos listados os seus objetivos, a saber,

> [...] promover a formação profissional para a inclusão da questão racial na educação e as contribuições do direito para as relações raciais dos alunos Africanos; Implementar a Lei 10.639/03, que respalda a criação de projetos pedagógicos que tornam o currículo escolar mais democrático; Contribuir na formação de jovens capazes de criar, em cooperação com os outros, uma sociedade na qual todos possam viver com dignidade; Oferecer elementos para a compreensão da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil moderno; Promover a divulgação do Estatuto da Igualdade Racial e sua real aplicação; Propiciar às comunidades quilombolas um espaço de intercâmbio entre a Universidade, a sociedade civil organizada e suas necessidades. (CASA BRASIL-ÁFRICA. NOSSOS OBJETIVOS)

Na UFPA, existem, também, o Programa de Apadrinhamento (PAP) e o Programa de Hospedagem de Estudantes Estrangeiros (PHEE), criados pela PROINTER, cujo objetivo é oferecer suporte na estadia e adaptação do estudante estrangeiro que se vincula a um curso de graduação ou pós-graduação dessa IES. Segundo informações do PRES.AEE, todos os

estudantes estrangeiros da IES podem ser beneficiados por esses programas, o que inclui, obviamente, os estudantes-convênio PEC-G (UFPA. PROINTER. PROGRAMAS DE APADRINHAMENTO E HOSPEDAGEM DE ESTRANGEIROS). Não temos informação se há algum estudante que tenha participado ou esteja participando desses programas.

Segundo dados fornecidos pela Coordenadora Pedagógica/UFPA (Cf. Anexo B), cerca de 149 estudantes-convênio participaram do Programa na IES de 2000 a 2015[22], se considerarmos os anos de ingresso informados. Consta da planilha que houve estudantes que concluíram seus cursos em 2000, logo, o ano de início da graduação deve remontar à década de 1990. Infelizmente, não encontramos registros oficiais com as informações sobre quantitativo de estudantes-convênio, graduações cursadas e a situação desses estudantes, quantos concluíram, quantos desistiram e quantos ainda se encontram cursando no período de 2016 em diante.

2.4 O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS- CELPE-BRAS

Em 1993, o MEC convocou uma comissão formada por especialistas com o objetivo de elaborar um exame de proficiência em língua portuguesa destinado a estrangeiros, com vistas a atender às demandas de seleção relativas ao PEC-G. Assim, no ano seguinte, a Portaria N. 1.787, de 26 de dezembro de 1994, instituiu o CELPE-Bras (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. HISTÓRICO). Atualmente, a Portaria N. 1.350, de 25 de novembro de 2010, é a que regulamenta a elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do Exame (BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. INEP, p. 32).

O CELPE-Bras é um certificado conferido aos estrangeiros, aplicado no Brasil e no exterior e, desde 2009, tem estado sob a responsabilidade do INEP, com apoio do MRE, em parceria com o MEC (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS).

O exame é aplicado em instituições que são credenciadas como postos aplicadores pelo INEP mediante assinatura de um termo de compromisso. Esse Instituto exige que cada instituição credenciada tenha, em seus quadros, profissionais experientes no ensino-aprendizagem de PLE, conhecedores de todas as fases do processo. Além disso, devem realizar os cursos de capacitação ofertados pelo INEP a cada edição do exame.

---

[22] Cf. Anexo B- Lista com Histórico de Estudantes PEC-G na UFPA.

De acordo com as informações encontradas no *site* do INEP (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS), os postos aplicadores da prova podem ser:

> [...] instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, representações diplomáticas e missões consulares do Brasil no exterior, centros e institutos culturais brasileiros e estrangeiros e instituições congêneres interessadas na promoção e na difusão da Língua Portuguesa.

Novas solicitações para Postos Aplicadores foram feitas por ocasião do Encontro de Coordenadores do Celpe-Bras (doravante ENCCELPE) 2018, ocorrido de 25 a 27 de julho de 2018, na sede do INEP, em Brasília (DF), após verificação quanto aos requisitos necessários para o credenciamento. Assim, pela Portaria N. 1.049, de 11 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União (doravante DOU) de 14 de dezembro de 2018, o INEP credenciou 27 novos Postos Aplicadores do CELPE-Bras, 16 para o Brasil e 11, para o exterior (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. PROVA BRASIL**)**. Dessa feita, segundo o INEP, haveria um total de 121 instituições aptas a aplicar o exame a partir de 2019, sendo 45 no Brasil e 76, no exterior. Vale ressaltar que, a cada edição do exame, procede-se à consulta aos Postos Aplicadores acerca da "adesão ao exame" e ao número de vagas disponíveis.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o número de postos aplicadores do CELPE-Bras no Brasil e no exterior de acordo com as informações disponíveis atualmente no *site* do INEP, sendo 42 no Brasil e 64 no exterior, num total de 106 postos. No mesmo *site*, na seção sobre o histórico, há a informação de que em 2018, ano em que o exame completou 20 anos, o CELPE-Bras seria aplicado em 126 postos credenciados, 48 no Brasil e 78 no exterior, mas, como podemos verificar na Tabela 4 a seguir, os números informados pelo próprio *site*, cuja atualização é de 24 de outubro de 2019, não conferem com essa informação nem com a prestada acima, segundo a qual, seriam 45 postos no Brasil e 76 no exterior, perfazendo um total de 121 postos aplicadores[23].

[23] Com relação a esses números, os coletamos a partir das informações disponíveis nos *sites* do INEP e do MRE, não são, portanto, de nossa responsabilidade.

Tabela 4- Postos aplicadores credenciados do CELPE-Bras no Brasil e no exterior.

BRASIL (Por regiões)		EXTERIOR	
Norte	5	África	6
Nordeste	7	América Central	4
Centro-Oeste	2	América do Norte	7
Sudeste	16	América do Sul	27
Sul	12	Ásia	4
		Europa	14
		Oriente Médio	2
Total	**42**	**Total**	**64**
Total geral de postos aplicadores no Brasil e no exterior			**106**

Fonte: Pesquisadora com base nas informações encontradas no *site* do INEP. Disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-brasil e http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior. Acesso em: 13 nov. 2019.

O CELPE-Bras não é a única certificação de proficiência em português. Em se tratando do português europeu, há duas certificações, Ensino Português no Estrangeiro (doravante EPE) e PLE.

EPE é "um processo de reconhecimento das aprendizagens dos estudantes da rede do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), pelo Estado português" (INSTITUTO CAMÕES), de responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência – por meio da Direção-Geral da Educação – e do Ministério dos Negócios Estrangeiros – Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. São realizados exames por nível de proficiência seguindo as definições estabelecidas pelo Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE).

PLE é uma certificação promovida pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira – CAPLE, que está vinculada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, reconhecida "pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., e pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação" (INSTITUTO CAMÕES). Esse exame se destina aos estrangeiros para fins de estudos, acadêmicos, emprego e obtenção da nacionalidade portuguesa, dentre outros. Segue, na atribuição de níveis de proficiência, às especificações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR).

Dessa feita, o CELPE-Bras se soma a essas certificações e delas se distingue por ser a única relativa ao português brasileiro. Segundo Almeida e Júdice (*In*: ALVAREZ;

GONÇALVES, 2016, p. 282), a procura por estrangeiros, residentes ou não, para realizar esse exame e conseguir a certificação aumentou significativamente, o que aponta para o interesse de falantes de outras línguas por PLA. A seguir, a descrição de como se constitui o exame.

2.4.1 O Exame

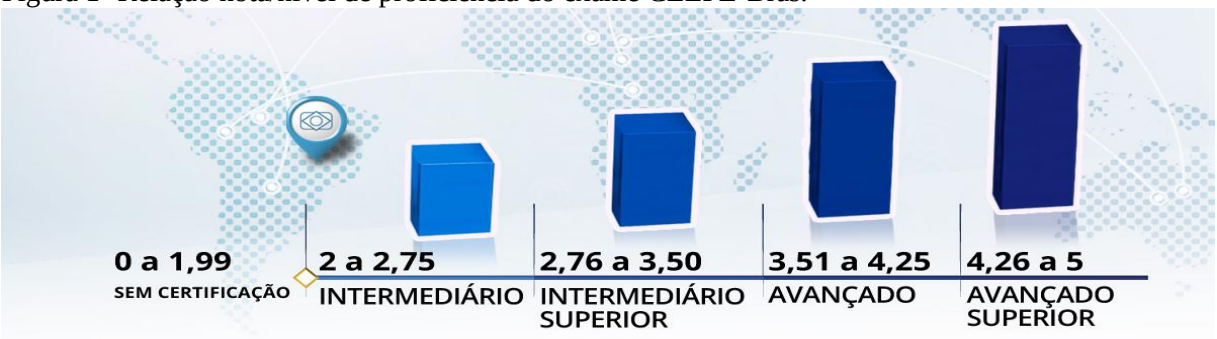
O exame é composto de uma parte escrita, realizada de forma coletiva, e de uma parte oral, individual. Nessa, procede-se à avaliação da compreensão da fala e o desenvolvimento das competências (fluência, domínio do vocabulário e das estruturas da língua-alvo) necessárias para se comunicar mediado pela Língua Portuguesa. Dessa feita, a proficiência do participante é avaliada de forma integrada, a partir do seu desempenho nas tarefas propostas, sejam elas atividades escritas, sejam atividades de interação face a face. Em todas elas, espera-se que o candidato seja capaz de interagir a partir da língua em uso real, em "práticas de uso da Língua Portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português" (FALA BRASIL. CELPE-BRAS). Isso se coaduna com a concepção teórica do exame, visto que:

> O Celpe-Bras fundamenta-se na ideia de proficiência enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Para isso, leva em consideração não apenas aspectos textuais, mas, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na Interação. (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS)

O objetivo é o de certificar níveis diferentes de proficiência a partir da aplicação de uma mesma prova, visto que se entende que cada participante, não obstante a diferença de performance, seja capaz de utilizar a Língua Portuguesa nas diversas demandas do dia a dia. Assim sendo, o exame prioriza a competência comunicativa e interacional, não sendo, portanto, um exame constituído por questões específicas de conhecimento gramatical e vocabulário, no que diz respeito à estrutura interna de funcionamento da Língua Portuguesa que privilegie exclusivamente a norma padrão, mas prioriza questões que possibilitem ao participante demonstrar, como já esclarecido acima, sua competência de interação com a língua-alvo. Nesse sentido, no caso específico dos estudantes candidatos ao PEC-G que participam de curso preparatório para o exame, o fato de estarem em contexto de imersão apresenta-se como um elemento facilitador, o que os cursos preparatórios devem se apoiar.

Isso posto, os níveis de proficiência certificados pelo CELPE-Bras são: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Para conseguir o certificado, o participante tem que alcançar no mínimo o nível intermediário, tanto na parte oral quanto na escrita. Caso alcance níveis diferentes, será considerado o inferior. Tanto a parte oral quanto a escrita têm o escore de 0,0 a 5,0 e os níveis ficam assim distribuídos (Cf. Figura 1 abaixo). O participante já aprovado no exame pode solicitar nova submissão em virtude de desejar ou mesmo precisar comprovar um nível mais alto de proficiência (Cf. AZEREDO, 2012, p. 49).

Figura 1- Relação nota/nível de proficiência do exame CELPE-Bras.



Fonte: BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras.

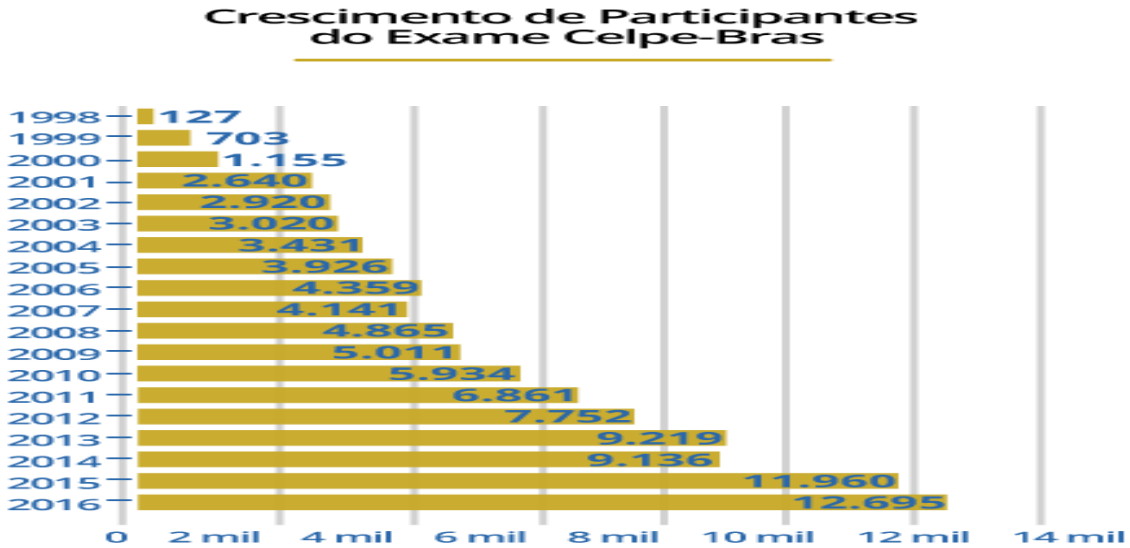
O número de examinandos vem crescendo progressivamente. Assim é que, na sua primeira edição em 1998, foram 127 participantes, número que passou para 12.965, em 2016 (6.222 inscritos na edição 2016/1, e 6.473 na edição 2016/2). Em 2018, o exame completou 20 anos e contou com 7.448 inscritos (Cf. Figura 2). Infelizmente, não há informações atualizadas no *site* até o presente momento.

Figura 2- Número de participantes/ano.

Fonte: BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras.

Os resultados do exame são publicados no DOU de acordo com as datas previstas em cada edital, além disso, o candidato pode acessar a Certidão Eletrônica com a indicação do seu nível de proficiência no Sistema CELPE-Bras/Certificação, que a emite e atesta sua autenticidade. Para fins de comprovação do resultado, a publicação no DOU tem o mesmo valor que a Certidão Eletrônica.

Figura 3- Crescimento de Participantes do Exame CELPE-Bras.



Fonte: BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras. Acesso em: 08 jul 2017.

A Figura 3 acima demonstra o crescimento de participantes do exame apenas no intervalo de 1998 até 2016, pois não há informações atualizadas no *site* do INEP. É possível,

no entanto, acessar a lista com o nome dos aprovados nas edições mais recentes, como a primeira edição de 2017, ocorrida nos dias 23 a 25 de maio desse ano, no DOU de 10 de agosto de 2017 (BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO). Na segunda edição do exame 2017, realizada de 17 a 19 de outubro de 2017, 4.159 participantes realizaram as provas em 82 Postos Aplicadores, sendo 27 no Brasil e 55, no exterior.

Em 2018, ano em que o exame completou 20 anos, houve uma única edição. As provas foram realizadas de 1 a 5 de outubro, tendo se inscrito 7.448 participantes em Postos Aplicadores em todas as regiões do Brasil e em 36 países, como

> [...] África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Áustria, Bolívia, Cabo Verde, Chile, China, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, El Salvador, Equador, Espanha, Estados Unidos, França, Guiana, Guiné Bissau, Itália, Japão, Líbano, México, Moçambique, Nicarágua, Nigéria, Paraguai, Peru, Polônia, Reino Unido, República Dominicana, São Tomé e Príncipe, Suíça, Suriname, Uruguai e Venezuela. (BRASIL. INEP/CELPE-BRAS)

Para 2019, deu-se a perspectiva de aumento do número de postos aplicadores. Existe, segundo informações no *site* do INEP, uma procura por credenciamento de 33 instituições no Brasil, ligadas ao Idiomas sem Fronteiras (IsF) e 48, no exterior. Com isso, o número de Postos Aplicadores será praticamente dobrado, o que implica o retorno da oferta de duas edições do exame a partir de 2019.

De fato, a primeira edição do exame em 2019 ocorreu de 28 a 30 de maio com o número de 6.016 participantes; e a segunda, de 16 a 18 de outubro, contou com 5.250 inscritos. Segundo informações mais atualizadas, até o presente momento, no *site* do INEP, as provas foram realizadas em 107 postos aplicadores, distribuídos em 19 estados brasileiros e em 39 países no exterior. Não está disponível no *site* se a perspectiva de aumento do número de postos aplicadores se concretizou, apenas inferimos que sim, em vista da premissa de que essa era a condição para que ocorresse a segunda edição do exame.

Quanto ao perfil dos participantes, o INEP disponibiliza a informação de que pessoas de cerca de 117 nacionalidades diferentes têm participado do exame, mas não apresenta dados mais precisos nem atualizados. Não obstante a falta de dados mais exatos e atualizados, reiteramos tratar-se de um exame reconhecido internacionalmente e aceito como documento comprobatório de competência na língua portuguesa. No Brasil, é condição absoluta para participar do PEC-G e fazer o curso de graduação na IES que dispuser de vagas para o curso pleiteado. É também exigido para o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras via outros programas de intercâmbio ou cooperação entre o Brasil e

outros países. Além disso, é uma das exigências para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que tenham interesse em atuar no Brasil. E considerado como um pré-requisito para profissionais de multinacionais, como “Honda, Mitsubishi, Samsung, dentre outras, bem como para diplomatas argentinos” (AZEREDO, 2012, p. 49).

Qualquer cidadão, estrangeiro e brasileiro, a partir dos dezesseis anos de idade, cuja língua materna não seja o PB e tenha interesses educacionais ou profissionais e deseje comprovar sua proficiência, pode fazer o exame. Reiteramos que o objetivo do exame é atestar proficiência e não o de aprovar ou reprovar (AZEREDO, 2012, p. 49).

Para inscrição, é necessário informar o número do passaporte ou do documento de identificação que tenha validade no país onde ocorre o exame. É no momento da inscrição que o candidato escolhe o local do exame, o país e o posto aplicador, não sendo possível fazer mudanças posteriormente. Cada edital do exame traz um anexo que informa o número de vagas de cada posto aplicador, uma vez que o número de vagas de um posto se esgote, o sistema não permitirá novas inscrições.

Ao candidato cumpre estar atento ao processo de homologação a fim de garantir sua inscrição, uma vez homologada a inscrição, o posto aplicador escolhido procederá ao agendamento do dia e da hora relativos à prova oral. O candidato tem acesso a todas as informações necessárias no Portal do Inep, na página do CELPE-Bras.

O Decreto N. 7.948, de 12 de março de 2013, em seu Cap. III- DAS INSCRIÇÕES, item V, estabelece a obrigatoriedade da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras (BRASIL. MRE/DC/DCE. MANUAL DOS ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO, p. 44). No Parágrafo 2º, no entanto, estabelece que, caso não haja posto aplicador do exame em seu país de origem, o candidato poderá realizar o exame no Brasil, após concluir o curso preparatório oferecido por IES credenciadas. O exame só poderá ser realizado uma única vez (p. 45). No Parágrafo 3º, determina que ao candidato reprovado no exame CELPE-Bras estão vedadas a participação no PEC-G e a prorrogação do registro e prazo de permanência no Brasil, segundo rege a Lei N. 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA-GERAL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS).

2.4.2 CELPE-Bras e o curso preparatório na UFPA

A UFPA, como referido acima, foi constituída, pelo MEC, posto aplicador do CELPE-Bras em junho de 2006 e, em 26 de outubro do mesmo ano, seis candidatos fizeram o primeiro exame. As correções do exame, de outubro/2006, ocorreram em Brasília. A convite do MEC, dois membros do Grupo PLE-UFPA participaram das correções de outubro de 2006 e de abril de 2007 (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 2).

Segundo Santos, Batista e Silva (2015, p.5), até o ano de 2011, ocorreram treze edições do exame, com o número de 150 candidatos. Dentre esses, 30 eram estudantes do PEC-G e haviam participado do curso preparatório oferecido pela UFPA, dos quais apenas três não conseguiram a certificação.

Dados mais atualizados quanto ao número de edições do exame aplicadas na UFPA, bem como o número de candidatos inscritos não nos foram disponibilizados pelo setor responsável pela aplicação do exame até o presente momento, não obstante a diligência das pessoas responsáveis em buscarem atender nossa demanda. Procedemos à busca de informações sobre o exame por IES no *site* do MRE, mas não encontramos dados atualizados.

Além de ser posto aplicador do CELPE-Bras, a UFPA oferece o curso preparatório para esse exame desde 2008, exigência para o credenciamento da IES como signatária do PEC-G. A oferta do curso preparatório foi efetivada pelo Projeto Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Pará (referido nesta tese como Projeto PLE) (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 5), um projeto de extensão, ligado à FALEM, do ILC, UFPA. Há uma Coordenação Pedagógica que organiza o curso no tocante à preparação dos recursos humanos, materiais didáticos, elaboração e encaminhamento das aulas e dos simulados, visando à preparação dos estudantes pré-PEC-G para a realização do exame.

As aulas são ministradas por professores-estagiários, bolsistas ou voluntários que participam do Projeto PLE, matriculados em uma das licenciaturas do curso de Letras da UFPA. Alunos da pós-graduação em Letras da UFPA e professores voluntários, como foi o nosso caso, também atuam no curso. Há reuniões de formação que visam à capacitação dos professores que atuam no curso e o incentivo para a troca de experiências, ensejando os relatos acerca das dificuldades encontradas e como dirimi-las. As aulas iniciam em fevereiro e seguem até outubro, nos dias que antecedem o exame, são ofertadas de segunda a sexta-feira, sempre no turno da tarde, das 14:30 às 18:00, totalizando cerca de 720h/a.

O Prof. Dr. José Carlos Chaves Cunha coordenou o curso preparatório para os estudantes pré-PEC-G de 2008, ano em que a primeira turma foi ofertada, a 2011. De 2012 a

2014, assumiu a coordenação a Profa. Dra. Rosana Assef Faciola; e de 2015 até o presente momento, a Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha encontra-se coordenando o curso atualmente.

Construímos a Tabela 5 com base nas informações que constam da Planilha de Resultados-Estatísticas-Turmas PEC-G-CELPE-Bras, fornecida pela Coordenadora Pedagógica. Ressaltamos, no entanto, que, para salvaguardarmos a identidade dos estudantes-convênio, não inserimos a planilha original nos anexos e os nomes foram retirados e, em seu lugar, colocamos a identificação E, de estudante, seguida de um número de ordem. De acordo com as informações, de 2008 a 2018, a UFPA ofertou 155 vagas e acolheu no curso preparatório para o exame CELPE-Bras 114 estudantes (Cf. Tabela 5 abaixo). Não obtivemos o número de vagas ofertadas em 2019, mas nos foi informado que a turma do curso preparatório teve 11 alunos.

Tabela 5: Planilha de Resultados-Estatísticas-Turmas PEC-G-CELPE-Bras.

Ano	**Nº de vagas**	**Nº de estudantes**	Resultado CELPE-Bras- Classificação				
			Intermediário	**Intermed. Superior**	**Avançado**	**Avançado Superior**	**Não classificados**
2008	10	6	4	2	0	0	0
2009	10	6	1	2	2	1	0
2010	10	5	1	3	0	0	1
2011	10	8	6	1	0	0	1
2012	10	7	1	4	1	1	0
2013	10	7	3	4	0	0	0
2014	15	13	5	5	2	0	1
2015	20	12	9	3	0	0	0
2016	20	16	7	4	2	0	3
2017	20	19	5	4	2	0	8
2018	20	15	8	3	1	0	3
Total	155	114	50	35	10	2	17
Total geral (classificados* e não classificados**						97*	17**

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações cedidas pela Coordenação Pedagógica/UFPA.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 6 os países de procedência dos candidatos por turma. A Coordenação Pedagógica/UFPA nos disponibilizou os dados referentes às turmas de 2011 a 2019. E, em seguida, apresentamos, de forma sucinta, algumas informações, retiradas do *site* Ethnologue.com, sobre os cinco países que enviaram o maior número de estudantes.

Tabela 6: País de procedência dos pré-PEC-G- 2011 a 2019.

País de origem	Turmas do Curso Preparatório para Exame CELPE-BRAS/UFPA									
	2011	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**Total**
Benim	8	--	1	4	3	--	8	8	7	39
Camarões	1	--	4	--	--	--	--	1	--	6
Congo	--	2	4	1	1	--	--	--	--	8
Cuba	--	2	--	--	--	--	--	--	--	2
Gana	1	--	1	3	3	3	6	--	2	19
Haiti	2	1	--	--	1	--	--	2	--	6
Honduras	--	--	--	4	--	1	--	--	--	5
Jamaica	--	1	--	--	--	2	1	--	--	4
Namíbia	--	--	--	--	1	6	--	--	--	7
Paquistão	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1
Rep. Dem. do Congo	2	--	--	--	2	--	3	2	1	10
Senegal	1	--	--	--	--	--	1	1	--	3
Timor Leste	--	--	--	--	--	2	--	--	--	2
Trinidad e Tobago	--	1	--	--	1	--	--	--	--	2

Fonte: Coordenação Pedagógica/UFPA (Tabela organizada com acréscimo do total de estudantes/país pela pesquisadora).

O país com maior frequência e maior número no envio de estudantes é o Benim, com um total de 39. A República do Benim localiza-se na África Ocidental, capital Porto-Novo, que, juntamente com a cidade vizinha Cotonou, considerada grande centro comercial, fica no litoral. A língua oficial é o francês, resultado da colonização francesa; no entanto, o país é multilíngue e multicultural, tendo cerca de 55 línguas regionais – como fon, gun, mina e ioruba – faladas por cerca de 42 grupos étnicos diferentes (BRASIL ESCOLA. BENIM; ETHNOLOGUE. BENIM. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

O segundo maior número de estudantes é originário de Gana. País localizado na África Ocidental e integrante da Comunidade Britânica, formada pelo Reino Unido e suas ex-colônias. Uma das economias mais estáveis do continente, mas ainda assim tem um baixo IDH. É também um país multilíngue e multicultural com cerca de 80 línguas, entre elas, twi, ewe, ga, fante; akan é a mais falada e inglês, a língua oficial (BRASIL ESCOLA. GANA; ETHNOLOGUE. GHANA. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

A República Democrática do Congo, na África Central, é o terceiro país a enviar estudantes. Ex-colônia belga, ex-Zaire e hoje também é nomeado Congo Kinshasa como diferenciação do país vizinho, Congo. Sua população é marcada pela diversidade étnica, cultural e linguística, com cerca de mais de 200 etnias diferentes, reconhecidamente marcado como um país multicultural e multilíngue. É o segundo maior país africano em área e o quarto mais populoso. Tem o francês como sua língua oficial e o lingala, quicongo, kituba e tshiluba com o estatuto de línguas nacionais (ETHNOLOGUE. DEMOCRATIC REPUBLIC OF CONGO. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

O quarto país a enviar estudantes para participarem do PEC-G é o Congo, também conhecido como República do Congo e Congo-Brazzaville. Localiza-se na região centro-oeste do continente africano, numa área de 342.000 km2 e, numa estimativa de 2015, com cerca de 4.741.000 habitantes (Divisão de Estatística da ONU, 2016); sua capital é Brazzaville. Há cerca de 15 grupos étnicos bantu, além de cerca de 70 subgrupos. Os principais grupos étnicos que constituem sua população são os congos, que dão nome ao país por serem cerca de 50% da população, os angicos e os mbochis. No final do século XIX, a França subjugou a região de forma violenta, tornando-a colônia, o que explica o fato de o francês ter estatuto de língua oficial, embora, a maioria dos congoleses fale uma das 62 línguas, todas línguas vivas, dentre as quais, 55 são autóctones e 7 não são, 3 são institucionais. Entre as que gozam do estatuto de identidade nacional, constam kituba, usada por cerca de 1.490.000 congoleses, é reconhecida como língua franca, e falada no sul, em especial, nas igrejas, no mercado e pela mídia; Lingala, como cerca de 181.000 falantes no Congo, é usada mais ao norte do país, na região da capital e, também, nas igrejas, no mercado e pela mídia (ESCOLA BRITTANICA. REPÚBLICA DO CONGO; ETHNOLOGUE.CONGO. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

A Namíbia detém o quinto lugar no número de estudantes enviados. Localiza-se ao sul do continente africano, na África subsaariana. Com cerca de 2.485.000 habitantes tem como sua capital e maior cidade Windhoek. Foi colônia Britânica, o que explica o inglês ser considerado língua oficial. São faladas 27 línguas, sendo 22 autóctones e 5, não autóctones; há também as línguas ditas imigrantes, como luchasi, nyemba, espanhol e o xiri. Afrikaans é a língua mais usada na educação, com cerca de 180.000 falantes; enquanto lozi é principalmente usada na educação primária em determinadas áreas e é considerada língua franca por todos os residentes da Faixa Leste de Caprivi (ETHNOLOGUE. NAMIBIA. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

Na Tabela 6 acima, podemos perceber a indicação de que não há aluno procedente da América do Sul. Por sua vez, em uma avaliação do PEC-G, considerando a perspectiva

nacional, Amaral (2013, p.60) já apontava a diminuição no número de estudantes latino-americanos a partir da segunda metade dos anos 1990. Segundo essa autora, a percepção do DCE/MRE segue na direção de que tal diminuição se explique pelo fato de as IES latino-americanas virem experimentando maior consolidação (AMARAL, 2013, p. 61) e, assim, garantirem a permanência de seus jovens em seus quadros. Segundo a Coordenadora Pedagógica/UFPA, a cada ano, dentre outras informações, o MEC solicita que a IES informe o número de vagas a serem ofertadas aos pré-PEC-G e o detalhamento acerca de que alunos desejam receber, assim, eles têm dado preferência a alunos que tenham o francês ou o inglês em seu repertório, das mais diversas nacionalidades, devido à sua dificuldade particular de trabalhar com turmas com muitos alunos com o espanhol em seu repertório. Isso pode explicar a ausência de alunos da América do Sul.

Na página do PEC-G, no *site* do MRE (BRASIL. DCE/MRE. PAÍSES), encontramos a relação de países e o número de estudantes, no intervalo entre 2000 e 2019. A informação pertinente à América Latina e Caribe é de que o maior número de estudantes é oriundo do Paraguai, Peru, Equador e Honduras[24]. Se observarmos os números, de fato, mesmo em se tratando do Paraguai, um dos países que mais enviam, há uma diminuição que se manifesta ao longo dos anos; no caso do Equador e Peru, observamos uma flutuação; no caso dos demais países, uma baixa procura ao longo de todo o período registrado, de um modo geral.

Em se tratando das turmas que constituem interesse especial desta pesquisa, apresentamos os quadros que demonstram a distribuição dos estudantes pré-PEC-G nos cursos e IES por eles escolhidos, bem como seus países de origem. A turma de 2016 era constituída por 16 estudantes, e suas escolhas estão apresentadas no Quadro 5 abaixo.

[24] Cf. Tabela 2- PEC-G – Selecionados- América Latina e Caribe – 2000 a 2019, p. 53 desta tese.

Quadro 5- Cursos e IES escolhidos pelos estudantes Pré-PEC-G (Turma 2016).

Aluno	País	Curso	IES
CDM 1	Costa do Marfim	Medicina	UFPA
GAN 1	Gana	Ciência da Computação	UFF
GAN 2	Gana	Comunicação Social - Jornalismo	UFF
GAN 3	Gana	Arquitetura e Urbanismo	UFF
HOND 1	Honduras	Arquitetura e Urbanismo	UFPA
JAM 1	Jamaica	Biotecnologia	UFPA
JAM 2	Jamaica	Medicina	UFCG
NAM 1	Namíbia	Engenharia Civil	FESP
NAM 2	Namíbia	Engenharia Naval	UFPA
NAM 3	Namíbia	Engenharia Civil	UFPA
NAM 4	Namíbia	Engenharia Elétrica	UFMA
NAM 5	Namíbia	Meteorologia	UFPA
NAM 6	Namíbia	Engenharia Elétrica	UFPA
PAQ 1	Paquistão	Medicina	UFPA
TL 1	Timor Leste	Geografia	UFCG
TL 2	Timor Leste	Engenharia Civil	UNAMA

Fonte: Coordenação Pedagógica do PEC-G/UFPA.

Desses, treze estudantes obtiveram classificação no exame CELPE-Bras, sete deles encontram-se cursando a graduação na UFPA em Belém e os outros seis seguiram para IES em outras regiões, sendo dois deles para o nordeste, e quatro, para o sudeste. No caso desses, via de regra, há a queixa acerca dessa mudança de cidade, por preverem novo período de adaptação em um novo lugar, marcado por outras variedades linguísticas e culturais.

Em 2017, a turma que participou do curso preparatório para o exame CELPE-Bras contou com dezenove estudantes, os quais pleitearam os cursos e IES conforme discriminado no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6- Cursos e IES escolhidos pelos estudantes Pré-PEC-G (Turma 2017).

Aluno	**País**	**Curso**	**IES**
BEN 1	Benim	Medicina	UFPA
BEN 2	Benim	Engenharia Civil	UFPA
BEN 3	Benim	Farmácia	UFPA
BEN 4	Benim	Engenharia Naval	UFPA
BEN 5	Benim	Biomedicina	UFPA
BEN 6	Benim	Arquitetura/ Urbanismo	UFPA
BEN 7	Benim	Engenharia Elétrica	CEFET-RJ
BEN 8	Benim	Relações Internacionais	UFG
GAN 1	Gana	Relações Internacionais	UnB
GAN 2	Gana	Ciência da Computação	UFRJ
GAN 3	Gana	Farmácia	UFRJ
GAN 4	Gana	Eng. da computação	UFPA
GAN 5	Gana	Farmácia	UFPA
GAN 6	Gana	Engenharia Mecânica	UFF
JAM 1	Jamaica	Gestão Ambiental	IFCE
R.D. CONGO 1	Rep. Dem. do Congo	Eng. da Computação	UFES
R.D. CONGO 2	Rep. Dem. do Congo	Eng. Telecomunicações	UFPA
R.D. CONGO 3	Rep. Dem. do Congo	Agronomia	UNEMAT
SEN 1	Senegal	Relações Internacionais	UNESP

Fonte: Coordenação Pedagógica do PEC-G/UFPA.

Dentre os estudantes Pré-PEC-G de 2017, onze foram classificados no exame CELPE-Bras, constituindo-se, assim, estudantes-convênio PEC-G. Desses, sete estão cursando graduação na UFPA; cada uma das seguintes IES, CEFET-RJ, UNESP, UFRJ e UFF, recebeu um estudante-convênio. No caso dessa turma, diferentemente do que ocorreu com a de 2016, não ouvimos nenhum comentário negativo sobre ter que seguir para outra cidade do Brasil e começar novo período de adaptação com a variedade diferente da língua-cultura.

3 ENTRE TEORIAS E DADOS: ENTRELAÇAMENTO DE FIOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO/TECIDO DA ANÁLISE

> "Minha experiência em aprender português foi mais ou menos. Tinha vezes que eu achei que o português é muito difícil e eu não vou conseguir mas pelos os motivações dos professores e alguns amigos eu mudei essa ídea e agora eu acho que eu consego fazer muito com a língua." (GAN6/17)

Este capítulo aborda as questões conceituais de categorias de análise utilizadas na presente pesquisa, trata-se da apresentação, a partir dos achados de pesquisa disponibilizados na literatura especializada das áreas da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, do embasamento teórico que sustenta as discussões aqui tecidas com vistas a subsidiar a análise dos dados e as reflexões deles decorrentes.

3.1 LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS

O processo de ensino-aprendizagem de línguas, enquanto atividade humana, resultado natural do contato entre povos e que se deu em função dos movimentos migratórios, é uma atividade bem antiga, remontando a anos anteriores à era cristã e que precede em muito à atividade institucionalizada ou de ensino formal, sob a responsabilidade da escola (KELLY, 1969, p. 34). Ainda segundo Kelly (1969, p. ix-x), nos anos precedentes ao século XX, o estudo sobre o ensino de línguas estava sob os cuidados de dois tipos de 'amadores', o 'gramático profissional', que, por razões diversas, ministrava aulas, e o 'educador profissional', cujo interesse relacionado à linguagem o levava também à sala de aula. O autor aponta Erasmo e Comenius como exemplos do primeiro e segundo tipos respectivamente. Ao final do século XVIII, com os estudos comparativos de William Jones entre o sânscrito e o latim e o grego, surgiu a hipótese de que tais semelhanças apontariam para uma origem comum. Essa descoberta desencadeou na Europa uma sucessão de estudos comparatistas-históricos, daí esse marcar simbolicamente o início da Linguística como ciência (WEEDWOOD, 2002).

Ao longo do século XX, o estudo sobre ensino de língua passou a constituir o objeto de investigação da LA e da Psicologia, tornando-se agora um campo de pesquisa científico, erudito. A princípio, as pesquisas em LA estavam atreladas à então mais conhecida Linguística

Teórica ou Linguística Geral. No período que se seguiu após a II Guerra Mundial, estabeleceu-se a Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, houve grande investimento "em pesquisas linguísticas nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo nos EUA [...]", devido aos "interesses estratégico-militares" americanos (RAJAGOPALAN, 2004, p. 78). Na década de 1980, no entanto, não se repetiu o mesmo investimento, pelo contrário, observou-se uma escassez de recursos destinados à pesquisa em LA (RAJAGOPALAN, 2004). A partir da década de 1990, começaram a surgir sinais de que uma mudança precisava ser instaurada e que apontasse para uma retomada de rumo ou mesmo para a implementação de novos rumos (Cf. MOITA LOPES, 1998; WIDDOWSON, 2000; MENEZES et al., 2009) e de forma crítica (Cf. RAJAGOPALAN, 2004; MOITA LOPES, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; PEREIRA&ROCA, 2009;). Surgiram então estudos e pesquisas diversos no escopo do que passou a se chamar 'linguística crítica' (RAJAGOPALAN, 2004, p. 80).

Podemos, assim, observar hoje que a Linguística Aplicada busca investigar os problemas de linguagem tal como são vivenciados no mundo real (WIDDOWSON, 2000, p. 3). Dentre essas questões, no contexto de um mundo globalizado onde "os destinos de diferentes povos" (RAJAGOPALAN, 2004, p. 57), de lugares, línguas e culturas diversos, se interligam a partir de relações construídas de forma real e virtual, incluem-se aquelas relativas à Língua Estrangeira (LE). Essa nova realidade fez com que o interesse dos linguistas aplicados, inicialmente focado no ensino-aprendizagem do inglês, se espraiasse para o ensino-aprendizagem de outras línguas, como o português, enquanto língua estrangeira, língua de herança, língua de acolhimento, ou, como foco da presente pesquisa, LAd. Assim sendo, PLA, cujo processo de aquisição-aprendizagem por estudantes bilíngues/plurilíngues do PEC-G/UFPA em contexto de imersão, constitui o interesse da presente tese. Esses estudantes frequentam o curso preparatório, oferecido pela UFPA, para o exame de CELPE-Bras. Eles vêm ao Brasil para fazer graduação em universidade brasileira, para tanto, precisam ser classificados no referido exame.

A presente pesquisa, portanto, apoia-se na literatura especializada na grande área da LA, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, tendo como escopo questões de cunho linguístico e social, de língua-cultura; buscando discorrer sobre (i) a contribuição da LA para o ensino-aprendizagem de outras línguas; e (ii) sobre as novas terminologias utilizadas com o objetivo de dar conta das novas realidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva de língua como manifestação de cultura.

Interessam-nos as “questões de linguagem” na perspectiva da “prática social” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 16), no enfrentamento de questões que envolvem linguagem e prática social na experiência dos indivíduos bilíngues/plurilíngues; e buscamos fundamentação nos estudos da Sociolinguística, em especial daquelas desenvolvidas a partir das considerações trazidas a lume no contexto do mundo globalizado (BLOMMAERT, 2010, 2014; BLOMMAERT, COLLINS & SLEMBROUCK, 2004; RAMPTON, BLOMMAERT, ARNAUT & SPOTTI, 2015), e como área de investigação de questões concernentes às categorias de análise caras à presente pesquisa, como diversidade, variedade, repertórios linguísticos, dentre outros.

Atualmente, os estudos e pesquisas sobre linguagem e prática social abrigados na área de interesse da LA são bastante diversificados, englobando desde aspectos relativos à “competência linguística e comunicativa do indivíduo, tal qual a aquisição de primeira ou segunda língua”, questões afeitas a “ letramento, distúrbios de linguagem”, dentre outros, até “problemas relacionados à linguagem e comunicação nas/entre as sociedades, como variação linguística, discriminação linguística, multilinguismo, conflito linguístico, políticas linguísticas e planejamento linguístico” (AILA[25]).

Assim, com a sustentação investigativa das pesquisas em LA, especificamente aquelas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas, interessam-nos as pesquisas sobre língua adicional – e língua estrangeira, outra língua – considerando aprendentes bilíngues/plurilíngues, no espaço das relações interculturais que se constroem entre língua e cultura, em que essa constitui a base que sustenta o desenvolvimento e realização daquela, visto que o desempenho efetivo em uma língua, em termos de comunicação/interação, de entender e fazer-se entender, tem a ver com a apreensão dos sentidos socioculturais que a permeiam (ALMEIDA FILHO, 2007).

Em vista do exposto, temos observado que o ensino de LE, de um modo geral, tem constituído um desafio aos professores e estudantes por alguns motivos, dentre os quais, elencamos os seguintes: a) por se tratar do processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra distinta da língua 1 (L1) do aprendente; b) por envolver questões de ordem sociocultural imbrincadas às questões linguísticas propriamente ditas, questões essas que não devem/podem ser dissociadas (SANTOS; ALVAREZ, 2010), a bem do sucesso da empreitada (o processo de ensino-aprendizagem).

---

[25] Disponível em: http://www.aila.info/en/about/what-is-aila.html. Acesso: 06 out. 2017.

De modo específico, essas pesquisas também se estendem ao ensino de português como língua não materna e ao interesse de estrangeiros, falantes de outras línguas, em aprendê-la em ambientes institucionalizados, em salas de aula e/ou em situação de imersão, a saber, no contexto de fala da língua-alvo, e por motivos variados – acadêmicos, de trabalho, intercâmbio etc. – mas tendo em comum o objetivo de interagir mediados por essa língua.

Nesta tese, escolhemos usar, conjuntamente, os termos aquisição e aprendizagem por entendermos que modalidades diferenciadas e complementares ocorrem no processo por que passam os participantes da pesquisa. Por aquisição, entendemos a apropriação de uma língua para o uso efetivo que se consubstancia na sua experiência de imersão, ao se apropriarem de PLA mais informalmente, mostrando sua compreensão, em graus diferenciados, sobre o que é dito e como expressar-se nessa língua (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 58-59). Mas, entendemos também que temos em curso uma modalidade mais formalizada, mais consciente de apropriação do funcionamento do sistema da língua-alvo, sempre a partir do uso, daí referirmo-nos à aprendizagem, enquanto "um aprender consciente e atento" (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 53). Outros autores, como Leffa e Irala (2014), Souto *et al*. (2014) e Rottava (2008), usam apenas o termo aprendizagem como referindo-se às duas modalidades.

Pelo fato de as pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estarem se expandindo, observamos o uso de outras terminologias, as quais objetivam abarcar as novas realidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na subseção abaixo, para melhor compreensão, discorremos sobre esses conceitos e usos relacionados a essas terminologias.

3.1.1 Língua materna/ língua 1, língua 2, língua estrangeira, língua adicional

As indagações concernentes à linguagem humana antecedem o advento da ciência que a toma como objeto de investigação, a linguística. Na Antiguidade Clássica, gregos, romanos e hindus estão contados entre os povos que tiveram sua curiosidade aguçada acerca da capacidade do homem de interagir mediado por uma língua (ROBINS, 1967; LEHMANN, 1997; WEEDWOOD, 2004; JANSON, 2015). Seguindo o curso da história, emergiram os estudos do século XIX, que contribuíram para a compreensão do fenômeno da linguagem a partir das mais diversas perspectivas e levando em conta os mais variados interesses. No século XX, intensificou-se a pesquisa sobre a linguagem humana e diversos pesquisadores, de variadas correntes teóricas, buscam estabelecer o que é língua, no entanto, verificamos que não há um

consenso e diferentes conceitos e usos lhe são atribuídos, que se distinguem à guisa dos contextos em que são utilizados e isso é observável nos manuais de teoria linguística e dicionários especializados.

Para os propósitos da presente discussão, tomamos de empréstimo o que afirma Janson (2015, p. 31), "A palavra língua é usada em vários contextos diferentes com diversos significados [...], mas o que estou discutindo aqui é o sentido empregado em locuções como 'a língua portuguesa' e a 'língua japonesa'". Tal escolha se justifica porque buscamos compreender as terminologias usadas quando se trata do estudo do estatuto que as línguas têm no inventário linguístico do indivíduo bilíngue/plurilíngue. Dessa feita, consideramos aqui, a princípio, a língua como sendo "um modo de falar, um sistema de comunicação usado por algumas pessoas entre si" (JANSON, 2015, p. 31), embora entendamos que uma língua é mais do que um sistema de comunicação e conhecimento, pois constitui a identidade e a cultura de um povo, pela qual ele se reconhece e é reconhecido como tal (UNESCO. EDUCATION IN A MULTILINGUAL WORLD, 2003, p. 16). Isso posto, passamos aos conceitos que são recorrentes no estudo de LE e LAd.

Iniciamos discorrendo sobre a L1. Trata-se da língua com que primeiro se tem contato em casa e, na experiência de muitos, é também a língua da comunidade. O termo 'materna' não implica necessariamente a língua da mãe e pode também não ser a língua da comunidade em que se está inserido.

Segundo Almeida Filho (2007, p. 64), a L1 é a língua que define o falante como indivíduo, como participante de uma comunidade de fala, de um grupo étnico, de uma cultura, visto que, via de regra, a L1 se concretiza a partir de uma variedade que manifesta aspectos regionais, étnicos e socioculturais, dentre outros.

No documento "Education in a multilingual world" (UNESCO. EDUCATION IN A MULTILINGUAL WORLD, 2003, p. 15), encontramos a definição de L1 como sendo "a(s) língua(s) que alguém aprendeu primeiro; a(s) língua(s) com que alguém se identifica como falante nativo ou é identificado por outros; a(s) língua(s) que alguém sabe melhor e a(s) língua(s) que alguém usa mais". O documento ainda reitera o fato de que, em muitos contextos, a L1 não é a língua de instrução ou ainda a variedade usada na escola não corresponde de fato à variedade usada pela criança em suas experiências enquanto membro de uma dada comunidade de fala.

Quanto ao conceito de LE, podemos dizer que em muito se assemelha ao L2, visto se tratar de uma outra língua que não a L1, incorporada ao repertório linguístico de um dado indivíduo quando esse já tem um domínio, parcial ou total, de sua L1. A distinção é de ordem

sociolinguística, não se refere necessariamente aos processos cognitivos desenvolvidos, mas está no contexto e propósito de aprendizado dessa outra língua; ou como pontuam Leffa e Irala (2014, p.31), a distinção entre LE e L2, tradicionalmente, obedece a um critério geográfico, ou seja, depende do contexto de aquisição-aprendizagem da língua. Se a língua-alvo é falada pela comunidade em que o aluno está inserido - contexto de imersão -, é considerada uma segunda língua na experiência desse aprendente. No caso da LE, o aprendizado não acontece num contexto de imersão, o contato não é diário nem desempenha um papel social relevante, além de ser caracterizado exclusivamente pelo ambiente institucionalizado da sala de aula (ELLIS, 1999, p.12).

Há ainda um conceito a que se tem feito menção na literatura especializada, a saber, LAd. Segundo Souto *et al*. (2014, p. 894), LAd é "também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo". Ressaltamos que a LAd pode ser a L2, L3, L4, L5 e assim sucessivamente, dependendo do número de línguas faladas por um dado indivíduo (DE ANGELIZ, 2007, apud ROTTAVA, 2009, p. 83). Isso corrobora a afirmação de Cenoz (2008, p. 219), acerca dos contextos mais comuns de aquisição-aprendizagem de uma LAd, segundo a qual:

> É mais comum em contextos bilíngues e multilíngues, nos quais, devido a razões históricas ou políticas, duas ou mais línguas são usadas, mas é também comum no caso de indivíduos que precisam se comunicar em várias línguas e escolas onde duas ou mais línguas estrangeiras são ensinadas.

Ellis (1999, p. 11) também ressalta que, em contextos como os citados por Cenoz (2008), o termo língua adicional é considerado "mais apropriado e mais aceitável". E essa afirmativa se coaduna à realidade dos sujeitos desta pesquisa. Os estudantes do pré-PEC-G/UFPA, participantes do curso preparatório para o exame CELPE-Bras em 2016 e 2017, são falantes de mais de duas línguas, havendo os que reportam serem falantes de até cinco línguas, além de sua L1. Assim sendo, o PB passa a constituir mais uma LAd a compor o repertório linguístico desses estudantes, como afirmam Leffa e Irala (2014, p. 22), "Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe [...]".

Dessa feita, optamos pelo termo LAd, especificamente PLA, não obstante a frequência do termo PLE na literatura especializada, por entendê-lo como mais adequado para os propósitos do recorte que fazemos na tese, em virtude de os participantes da pesquisa serem bilíngues/plurilíngues e se encontrarem, em seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA, inseridos no contexto de fala da língua-alvo (KRAEMER, 2012; BIZON, 2013). Além disso, LAd se constitui um termo que dá conta de realidades diversas, abrangendo tanto as questões

relacionadas ao contexto de aquisição-aprendizagem da nova língua – se apenas o espaço institucionalizado da sala de aula, se o contexto de imersão na comunidade de fala da língua-alvo, se uma mistura das duas realidades-, quanto os objetivos que levam o falante a aprendê-la – por questões acadêmicas, de migração etc. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33).

Tais conceitos servem para orientar o ensino-aprendizagem de línguas, mas é interessante ressaltarmos que a experiência linguística é sobretudo uma experiência social e, por natureza, mutável à medida das necessidades e circunstâncias do falante, assim é que o estatuto de uma língua, que não a L1, no repertório linguístico desse falante, há de variar de acordo com os seus objetivos a partir das situações reais em que esteja envolvido (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34).

Quando lidamos com esses conceitos do ponto de vista do aporte teórico, dos achados de pesquisa como apresentados acima, ainda que haja alguma variação de nomenclatura, percebemos que há algum consenso entre os autores especializados. Mas, quando abordamos os sujeitos participantes da pesquisa, encontramos dificuldades em fazê-los compreender o estatuto das línguas que compõem o seu repertório linguístico. Em outras palavras, quando perguntamos qual sua L1, alguns, num primeiro momento, se reportaram não à(s) língua(s) autóctone(s) de seus países de origem, mas, ao francês ou inglês, dado o seu estatuto de línguas oficiais, línguas do Estado/Governo. Somente após inquirirmos com alguma insistência, fazendo perguntas, como qual a língua falada em casa no dia a dia, nas interações mais informais em casa, com os amigos mais chegados, é que obtivemos a informação da língua que os define como indivíduos participantes de uma dada comunidade de fala, que compartilham uma cultura (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 64).

O conjunto de informações sobre o repertório linguístico dos estudantes pré-PEC-G tem fontes diferentes de acordo com o ano de cada turma, considerando as dos anos de 2016 e 2017. O quadro referente à turma de 2016 nos foi cedido pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC), coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Cunha-UFPA. Aquele referente à turma de 2017 foi construído por nós com a ajuda do Prof. André Monteiro Diniz e, no ano de 2019, a Prof. Dra. Hellen Sales nos permitiu acesso ao quadro por ela construído com informações sobre as línguas faladas pelos estudantes das turmas de 2016 e 2017. Dessa feita, com o objeto de facilitar a visualização dessas informações, remetemos às páginas 38, 39, 42 e 43 desta tese onde se encontram os quadros com as informações pertinentes ao repertório dos participantes.

De posse dessas informações, buscamos, mais uma vez, checar cada uma delas junto aos estudantes pré-PEC-G. Em alguns casos, ao apresentarmos o quadro com o seu repertório

linguístico aos sujeitos participantes, obtivemos informações diferentes daquelas registradas, como no caso das participantes da Jamaica (JAM1/16 e JAM2/16). Essas informaram que sua L1 era o inglês e não o patoá jamaicano, referido por elas como "*creole* da Jamaica". No *site* Ethnologue, encontramos o inglês como "língua principal", cujo estatuto é o de "língua nacional de fato" (ETHNOLOGUE. JAMAICA. ETHNOLOGUE) e JAM1/16 é bem clara ao afirmar o estatuto do inglês na sua experiência.

> Eu falo inglês, patoá (*creole* da Jamaica) e português.
> Minha língua materna é inglês. Eu comecei a aprender inglês em casa e depois eu aprendi formalmente na escola.
> Eu aprendi inglês primeiro.
> Eu aprendi patoá na escola, mas não formalmente. Eu aprendi conversando com amigos, primos etc. (JAM1/16)

A participante JAM 2/16 relatou, em conversa informal em sala de aula, que inglês foi a primeira língua adquirida, sendo o patoá aprendido também na infância, mas por volta dos nove anos de idade, no contato com outros membros da família, como tios e primos que moravam em cidades do interior. Informou ainda que na capital usa-se mais o inglês, sendo o patoá mais usado nas cidades do interior (informação pessoal)[26].

JAM1/17, também em conversa informal em sala de aula, durante intervalo, informou que o patoá jamaicano foi aprendido em ambiente familiar juntamente com o inglês. Relatou que a língua usada na escola foi o inglês, língua oficial do país e, também, língua de instrução. Estudou o patoá no último ano do nível correspondente ao Ensino Médio brasileiro, tratou-se de um estudo mais formalizado. Informou também que seus pais preferem usar o inglês ao patoá. Nos Quadros 4 e 6, ela informa o patoá como sua L1 e inglês, como sua L2, no entanto, o que observamos, a partir de seus relatos, é que sempre esteve exposta às duas línguas desde a mais tenra infância.

Ainda segundo JAM 2/16, isso se deu pelo fato de o inglês gozar de maior prestígio social, em detrimento do patoá, considerado como um dialeto. Ao usar o termo 'dialeto', JAM 2/16 referiu-se à situação de desprestígio, em especial, por parte de falantes mais velhos. JAM1/17 deu informação similar tanto quanto à aquisição primeira de inglês, quanto à situação de desprestígio da língua crioula jamaicana. O Dicionário de Línguas corrobora com esse desprestígio do patoá jamaicano, ao afirmar que "o crioulo tem sido historicamente desprezado por professores e jamaicanos letrados, que, ao falarem com estrangeiros, frequentemente preferem negar seu conhecimento dessa língua" (DALBY, 2006, p. 286). Tais informações

[26] Conversa informal em sala de aula durante intervalo.

foram dadas pelas participantes durante as aulas do curso preparatório de 2017, ocasião em que JAM2/16 participou da aula a convite de JAM1/17.

Tanto JAM2/16 como JAM1/17 apontaram que essa relação entre o inglês e o patoá jamaicano vem sofrendo mudanças. Os jamaicanos mais jovens têm reivindicado o reconhecimento do patoá como língua nacional. No *site* Ethnologue, encontramos a seguinte descrição sobre o estatuto/uso dessa língua "Vigoroso. Linguagem dominante e conquistando prestígio. Pós-Crioulo *continuum* de crioulo distinto ao inglês provincial dos habitantes da cidade. Não é amplamente aceito como língua literária. Atitudes positivas" (ETHNOLOGUE. JAMAICAN CREOLE ENGLISH. ETHNOLOGUE).

Ainda como exemplo semelhante ao dos participantes da Jamaica, alguns estudantes pré-PEC-G, turma de 2017, oriundos do Gana, num primeiro momento e em resposta à pergunta sobre sua L1, afirmaram ser o inglês, especificando, inclusive, usar a variedade britânica, devido ao histórico de colonização do seu país. Não obstante, após buscarmos deixar claro o conceito e o contexto de uso da L1, a partir de exemplificação de situações que caracterizam o seu uso, obtivemos as informações que constam do Quadro 4 (p. 43 desta tese).

O participante GAN1/16 também é claro ao explicitar qual sua L1 e que sua experiência com o inglês se deu na escola, pelo fato de ser a língua oficial e de instrução.

> Eu me aprendi Gã primeiro porque meus pais falam Gã em casa depois aprendi inglês na escola.
>
> A gente fala inglês porque é nossa oficial língua.
>
> Gana tem dez estados e cada estado tem uma idioma, então tem um estado se chama Acra lá a gente fala Ga é ensinada apenas em Acra na escola... somente escola não faculdade não.

Ele reitera, no entanto, que gã é ensinado na escola em Acra, mas não na faculdade, ensino superior. No *site* Ethnologue, confirmamos essa informação, a língua gã é "ensinada nas escolas de nível primário e secundário" (ETHNOLOGUE. GA. ETHNOLOGUE)

Num segundo momento da nossa pesquisa, em que os participantes são estudantes-convênio já na sua condição de estudantes efetivos da IES, temos o registro de narrativas que nos dão conta de como eles se reportam ao seu repertório linguístico. Nessas narrativas, percebemos novamente sua dificuldade em constituir o contexto de uso ou o estatuto das línguas em seu repertório. Prova disso é o fato de, em alguns momentos, se reportarem primeiramente ao francês em vez de à língua ou às línguas autóctones do próprio país, até mesmo afirmando serem nativos do francês, como podemos constatar nas falas abaixo.

> Na minha cidade, a gente fala o fon [...]. Eu falo ou eu falava o francês, o fon, o miná, o adja, o nagô, o português, o inglês, e eu entendia um pouco de gun, mas, com o tempo e com a falta de prática dessas línguas ((queria dizer 'dessa língua')), eu acabei esquecendo TUDO. (BEN 1-17)

> Eu, eu falo o francês, eu sou nativo do francês porque eu sou do Benim e o Benim tem a língua nacional que é o francês e, além dessa língua, além da língua francesa que eu falo, eu falo outras línguas que são línguas especificamente do Benim; eu falo o fon, que é uma língua de Benim; eu falo o mina, que é uma língua de Benim também, eu falo o ((incompreensível)), eu falo o gun, eu falo gbe, eu falo o aja. (BEN 2-17)

> É, e eu falava o francês, que é primeira língua oficial, eu cresci falando francês, depois fui continuando na escola, mas, ao mesmo tempo, eu cresci falando outras idiomas do meu país, ou seja, eu falava a língua fon, que, ou a língua fongbe[27], que é uma língua do meu país também, a língua gun, e a língua yoruba, que eu não falo perfeitamente, eu entendo muitas coisas, mas eu falo pouco yoruba, e a língua mina, então são quatro línguas, além do francês. Nessas quatro línguas, eu falo fluentemente duas línguas, além do francês, as duas outras eu entendo mais ou menos e falo mais ou menos, é isso. Então, no total, eu falo, é, cinco, mais ou menos cinco línguas, francês, fon, gun, miná, iorubá. São essas cinco línguas. [...] (BEN 6-17)

Esses relatos mostram também que a experiência dos participantes da pesquisa se caracteriza pela realidade do contexto bilíngue/plurilíngue, com o contato com mais de uma língua desde o nascimento ou desde a primeira infância. E, em alguns casos, é possível que duas das línguas, ou as duas línguas, que compõem o seu repertório linguístico tenham o estatuto de L1. Isso se coaduna com o que apresenta Souto *et al*., (2014, p. 892).

> Algumas crianças aprendem mais de uma língua desde o nascimento ou, desde a mais tenra idade: são bilíngues ou multilíngues. Assim, pode-se entender que estas crianças têm duas línguas maternas. Por exemplo, uma criança aprende inglês com sua mãe inglesa e na escola japonesa, no Japão, pode falar inglês e/ou japonês, no entanto, de acordo com a compreensão e utilização da criança, nenhuma das duas línguas será considerada como língua estrangeira para ela, uma vez que a criança utiliza ambas em seu cotidiano.

Em entrevista à Prof. Junia Mattos Zaidan[28], Kanavilil Rajagopalan, à semelhança do que afirma Souto *et al*. (2014), faz referência à situação multilíngue da Índia, onde "a língua nacional [...] se resume a uma política de três línguas", nas quais todas as crianças precisam aprender a ler e escrever a fim de que concluam seu processo de alfabetização, o que implica

---

[27] Fon: nome da língua; Gbe: quer dizer língua → Fongbe: Língua fon (esclarecimento dado pelo participante BEN2).

[28] Para o Observatório de Tradução em novembro de 2017 (CONEL - UFES). O vídeo da entrevista está disponível em http://www.observatoriodetraducao.ufes.br./

dizer que todo indiano alfabetizado fala “no mínimo, três línguas”, dentre elas, o inglês com diferentes graus de proficiência. Segundo ele, na Índia, a língua é mais uma questão política do que propriamente linguística (2018, p. 13), o que vem ao encontro da situação encontrada nos países de origem dos participantes da pesquisa.

O documento da UNESCO (2003, p.15) também faz referência à L1 como tendo a possibilidade de ser mais de uma, “a(s) língua(s)”[29], o que aponta para a ideia de que sociedades multilíngues são o contexto em que uma criança pode ter mais de uma L1.

Quanto à aparente dificuldade em estabelecer o estatuto de cada uma das línguas, essa pode ser explicada pela mobilidade de papel que as línguas desempenham em dado momento, situação ou circunstância da vida dos participantes (SOUTO *et al.*, 2014, p. 893). Esse autor afirma ser possível que o falante deixe de ter contato ou pare de usar uma dada língua, o que implicará a mudança no seu estatuto dentro do seu repertório ou mesmo o esquecimento. Exemplo do segundo caso é o que nos diz a participante BEN 1, “[...] e eu entendia um pouco de gun, mas, com o tempo e com a falta de prática dessas línguas, eu acabei esquecendo TUDO”. Ou ainda justamente por terem tido a experiência de estarem em contato e, consequentemente, fazerem uso de mais de uma língua desde a primeira infância.

Registramos que não é tarefa simples organizar, para fins de análise, o estatuto de cada língua falada pelos participantes. Foi-nos necessário explicitar aos participantes o que significa cada nomenclatura utilizada para que nos informassem em que contextos utilizam cada uma das línguas e, ainda assim, observamos a duplicidade no discurso dos participantes e também entre esse e o que consta dos quadros que apresentam seu repertório, o que nos levou a perguntar várias vezes acerca do estatuto de cada língua. Buscamos ainda cotejar as informações dadas pelos participantes com aquelas disponibilizadas nos sites especializados, como o *Ethnologue*, no sentido de precisarmos as informações aqui disponibilizadas.

Uma vez delineada a experiência desses falantes plurilíngues, buscamos utilizar estratégias que viabilizassem o seu processo de aquisição-aprendizagem de mais uma LAd, ainda que o tenhamos feito quase que intuitivamente, pois, à época das aulas na UFPA, não tínhamos conhecimento de todo o aporte teórico que ora respalda a presente pesquisa. No entanto, mesmo diante da nossa falta de conhecimento especializado, mas tendo como base a realidade plurilíngue dos estudantes e sua situação de imersão, entendemos que o processo poderia ser otimizado se esses fatores fossem adequadamente explorados em sala de aula. Dada a necessidade deles de adquirir-aprender PLA e nossa, de entendermos o que é e como se dá o

[29] Tradução literal do original em inglês, “the language(s)” (UNESCO, 2003, p. 15).

ensino de PLA, procedemos ao levantamento da literatura especializada e é sobre o que discorremos a seguir.

3.1.2 Português língua adicional - PLA: uma área em expansão

De acordo com o que discorremos até aqui, precisamos considerar a importância de pensarmos o ensino-aprendizagem de PLA, visto que, de um modo geral, o interesse em aprender PB teve um aumento em função de alguns fatores de ordem econômica e sociopolítica, bem como tem, atualmente, sofrido um decréscimo também em função de mudanças sociopolíticas em curso, a que já nos referimos, de forma sucinta, nas considerações iniciais desta tese. Mesmo em face dessa desaceleração da demanda pelo PB, o interesse por PLA tem se efetivado entre estrangeiros residentes fora do Brasil e entre aqueles que, pelos motivos mais diversos, têm, ao longo da história, participado de movimentos migratórios (ALMEIDA; JÚDICE, 2016, p.265). Nesses movimentos, ressaltamos os relativos aos migrantes que escolheram o Brasil como sua pátria de acolhimento e, portanto, precisaram incorporar ao seu repertório linguístico o PB como sua LAd.

Nóbrega (2010, p.1-2) ressalta o aumento na oferta de cursos de PLE, no Brasil e no exterior, e a demanda por parte de estrangeiros que passam a residir no Brasil. Enfatiza ainda que "[...] Mesmo em contexto de imersão, muitos desses estrangeiros buscam um aprendizado formal da língua", exatamente o caso dos participantes desta pesquisa.

Segundo Takahashi (2014, p.869-890), o PB tem gozado de prestígio e se constituído uma língua "bastante expressiva no âmbito internacional", o que, por seu turno, tem implicado o aumento da procura por estrangeiros interessados em incorporá-la a seu repertório linguístico. Não obstante, essa autora afirma que a posição do PB como "língua de comunicação significativa" ainda não está consolidada, o que parece implicar a necessidade de que ações e políticas sejam estabelecidas para que essa consolidação se efetive.

Almeida Filho (2011) corrobora com a realidade da procura, por parte de estrangeiros, para aprender o PLE, e justifica tal procura com a emergência do Brasil no cenário mundial, indicando inclusive o aumento na oferta de cursos de PLE no exterior (p. 41-42). Esse autor também indica os desafios postos para a formação de professores e o ensino-aprendizagem de PLE (ALMEIDA FILHO, 2011).

De acordo com Almeida e Júdice (2016, p. 265), é possível destacarmos, com relação a PLA, três momentos referentes ao ensino de português para estrangeiros residentes no Brasil, a saber, o primeiro fluxo migratório em que, especialmente, alemães e italianos foram atraídos como mão de obra para a cultura do café no sudeste e para ocupar o sul do Brasil. Nesse caso, dada a necessidade de interagir com os brasileiros, os migrantes por iniciativa própria "passaram a criar instrumentos para o aprendizado de português [...]" (2016, p. 265), com a produção de material em que se dava a comparação entre a gramática de sua língua nativa e o português.

Um segundo momento diz respeito às iniciativas do próprio Governo brasileiro, no conhecido processo de nacionalização da Era Vargas, de estabelecer o português como língua obrigatória e a ser ensinada por professores brasileiros. Se no momento anterior, os migrantes aprenderam português por questões de sobrevivência, neste segundo momento, o aprendizado se dá por questões de imposição do Governo.

O terceiro momento iniciou-se na passagem do século XX para o XXI (ALMEIDA; JÚDICE, 2016, p. 266) e está em curso. Dado o fato de o Brasil inserir-se no cenário mundial de uma forma mais atuante do ponto de vista econômico e político, isso fez com que um novo fluxo migratório ocorresse, dessa feita pelo estabelecimento de multinacionais, de acordos bilaterais em diversas áreas, incluindo a acadêmica, estabelecidos com outros países. Dessa feita, aumentou a procura por professores que possam atender a demanda por PLA.

Ainda segundo as autoras, uma outra demanda se apresenta no século XXI, a saber, a vinda de refugiados para o Brasil (p. 284), os quais fugindo das crises por que passam seus países de origem buscam aqui um lugar onde possam reorganizar suas vidas e, muitas vezes, de suas famílias, permanente ou provisoriamente. O fluxo de migração dos refugiados tem impacto sobre as demandas relativas a PLA, tanto com a necessária formação de professores qualificados como de material didático adequado, o que corrobora para o fomento de pesquisas em PLA.

Ressaltamos também que a língua adicional se constrói com base na língua ou no conjunto de línguas que o aluno já tem no seu repertório linguístico, em especial, sua L1, o que, juntamente com "o contexto de aprendizagem do aluno", deve constituir o ponto de partida e o norte do processo de ensino-aprendizagem (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Se levarmos em conta o fato de os aprendizes bilíngues/plurilíngues já terem outras experiências de aquisição-aprendizagem de línguas-culturas, eles podem ser considerados "aprendizes mais experientes com relação à aprendizagem de línguas" (SOUTO *et al*., 2014, p. 894), o que inclui uma língua-cultura adicional. Buscamos usar essa 'experiência' de forma a

oportunizar situações de aprendizagem do PB calcadas nos enfrentamentos diários por que passavam os estudantes, ao vivenciarem a cultura-alvo a partir de seus valores estabelecidos pela cultura de partida. Essa busca se traduziu em ações que visavam minimizar as dificuldades dos estudantes, dificuldades geradas, algumas vezes, pelo estranhamento não só com o sistema linguístico (interno) da 'outra' língua, mas com o sistema onde essa língua se efetiva, a cena social onde a vida acontece por ela mediada.

3.1.3 Ensino-aprendizagem de PLA na perspectiva de sociedades multiculturais, do pluriculturalismo do indivíduo e de uma educação intercultural

Como já dito acima, é mister que situemos o ensino-aprendizagem de PLA numa perspectiva mais ampla, para além do ensino calcado no funcionamento interno da língua, da sua estrutura simplesmente, mas tendo como escopo o conceito de língua como manifestação de cultura, noção essa que se manifesta em vários estudos que consideram língua e cultura como elementos indissociáveis (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 77; FANTINI, 2009).

Nesse sentido, no documento Educação num Mundo Multilíngue[30], a UNESCO (2003, p. 30), discorrendo acerca das Orientações da UNESCO sobre a Língua e a Educação[31], Parte III, Princípio III (UNESCO, s/d, p. 37), dá-se a defesa da língua como sendo um componente essencial da educação intercultural e afirma que a educação deveria despertar "a consciência do valor positivo da diversidade cultural [e linguística]", e para que isso se efetive, faz-se necessário, dentre outras questões, que o componente cultural do ensino-aprendizagem de língua seja fortalecido para conferir uma compreensão mais efetiva das outras culturas. Aponta, então, para a necessidade de que "as línguas não sejam resumidas a exercícios linguísticos, mas se constituam oportunidades de reflexão sobre formas diferentes de viver, sobre literaturas diversas e outros costumes" (UNESCO, 2003, p. 33). Em outro documento, a UNESCO reitera a importância da educação intercultural para a promoção da paz, garantia de aplicação dos Direitos Humanos e promoção da qualidade da educação, isso de forma igualitária e universal (UNESCO. UNESCO GUIDELINES ON INTERCULTURAL EDUCATION).

O termo 'cultura' engloba muitas definições que vêm mudando com o passar do tempo, desde sua relação com a agricultura, corrente no século XV, passando por sua associação com

[30] Education in a multilingual world. _UNESCO Education Position Paper_ 2003
[31] Unesco Guidelines on Language and Education.

as artes e erudição no século XVIII (BYRAM, 2002, p. 5). Essa última é referida por Kramsch (2012, p. 65) como 'Cultura com *C* maiúsculo', a representação da produção material, intelectual de um povo, geralmente, produzida e usufruída pelas camadas que gozam de maior prestígio socioeconômico. Segundo Kramsch (1998, p.3), a língua/linguagem[32], usada em contexto de comunicação, expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural quando a consideramos sob diversos prismas, como principal meio de (i) expressão das experiências do dia a dia; (ii) criação de experiências; e (iii) manifestação simbólica da nossa identidade como grupo social.

Existem formas de considerar a cultura, a que a vislumbra enquanto conjunto de ideias, comportamentos e atribuição de valor compartilhado por determinado grupo que faz parte da mesma comunidade discursiva (uma perspectiva sincrônica)[33]; e a que se baseia numa perspectiva mais histórica (diacrônica). Isso se dá de tal forma que as práticas culturais do dia a dia se ancoram na história e tradições compartilhadas (KRAMSCH, 1998, p.7). A combinação das perspectivas sincrônica e diacrônica resulta no que tem sido conhecido como "contexto sociocultural do estudo da linguagem", e a elas se soma a perspectiva que a autora atribui como sendo a da imaginação, que também "governa as decisões e ações das pessoas [...]" (KRAMSCH, 1998, p.8). Assim sendo, a definição de cultura engloba o espaço social, a história e as ideias, compartilhados por membros de uma comunidade discursiva e que constituem "um sistema comum de padrões" que regula toda a sua vida nos mais diversos aspectos, sejam eles de percepção da realidade, ideias, crenças, avaliação e ação (KRAMSCH, 1998, p.10), a que a autora se refere como sendo 'cultura com *c* minúsculo' (KRAMSCH, 2012, p.65-66).

Saéz (2005, p. 29) apresenta o conceito de cultura no escopo da didática das línguas e afirma que a cultura é mais do que "uma coleção de dados ou costumes, mas uma força diretiva que nos conduz a entender a realidade com base em certos parâmetros e a agir de acordo com essa compreensão". Ele faz referência aos esquemas ou modelos culturais que emergem de atividades em comum bem como de práticas sociais, constituindo-se como esquemas cognitivos "que organizam e dirigem não apenas a categorização ou a compreensão, mas também o raciocínio e o pensamento e, consequentemente, o comportamento dos indivíduos" (p. 30). Isso, no entender do autor, dá ensejo a um processo cíclico de "retroalimentação" entre (i) a

[32] Em inglês, há somente um vocábulo para traduzir 'língua' e 'linguagem', a saber, 'language'. Assim, usamos neste artigo 'língua' e ´linguagem' como termos intercambiáveis enquanto tradução de 'language'.

[33] Para Kramsch (1998, p. 6), 'comunidade de fala' diz respeito às pessoas que compartilham o mesmo código linguístico; enquanto 'comunidade do discurso' tem a ver com o compartilhamento de formas através das quais as pessoas de um grupo social usam a língua para atender às suas necessidades sociais.

experiência e o mundo físico onde ela acontece; e (ii) a cultura e os modelos culturais, os quais determinam a ideia de realidade que cada indivíduo constrói.

Essa ideia de realidade construída por cada indivíduo, primeiramente estabelecida a partir de suas vivências no seu contexto de origem, se coaduna com as pesquisas de Bennet (1986; 2013). Esse autor desenvolveu um modelo conhecido como Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS)[34], objetivando descrever as perspectivas e comportamentos do indivíduo frente à diferença cultural e delinear um *continuum* onde se estabelece a percepção do desenvolvimento da consciência cultural, bem como da compreensão e adaptação do indivíduo na experiência com outras culturas (BENNET, 2017). Segundo esse autor, a competência intercultural de um indivíduo é medida a partir da sua capacidade de interagir em outros contextos culturais com base nas experiências vividas na sua cultura de partida, "A passagem da competência comunicativa na própria cultura para a competência comunicativa entre culturas é o conceito chave para DMIS" (BENNET, 2017, p. 3).

Seu modelo é formado pelos "estágios etnocêntricos" e "estágios etnorrelativos". Os estágios ou posições etnocêntricos são constituídos por: Negação da diferença cultural – isolamento, separação; Defesa contra a diferença cultural – difamação da outra cultura, senso de superioridade, mudança de opinião; Minimização da diferença cultural – universalismo físico: todos iguais fisicamente; universalismo transcendente: elementos culturais universais, visão romântica.

Os estágios etnorrelativos implicam a ideia de que as culturas devem ser compreendidas na relação que se estabelece entre elas e que um dado comportamento deve ser percebido dentro do seu contexto de ocorrência. Esses estágios são compostos por: Aceitação da diferença cultural – respeito pela diferença de comportamento, respeito pela diferença de valores/crenças; Adaptação à diferença cultural – empatia, pluralismo: internalizar mais de uma cosmovisão; Integração à diferença cultural – avaliação do contexto, marginalidade construtiva: realidade sempre em processo de criação (BENNET, 2017, p. 4-6).

Interessa-nos aqui, nos estágios etnocêntricos, a pressuposição de que "a cosmovisão da própria cultura é central para toda a realidade" (BENNET, 2017, p.4), que se coaduna com o que nos foi possível observar tanto na experiência em sala com as turmas de 2016 e 2017, quanto a partir das narrativas e da entrevista dos participantes da pesquisa. Na sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, no contato com os estudantes pré-PEC-G, um

[34] DMIS é a sigla em inglês de *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (BENNET, 2017).

tema[35] recorrente era o confronto entre as culturas de partida e a(s) cultura(s)-alvo. Portanto, observamos os estudantes passando por esses estágios descritos por Bennet (2017) de acordo com o perfil pessoal, o que determinou o ritmo da passagem desses estágios para os estágios etnorrelativos.

Os relatos em sala de aula, seja nas conversas informais ou quando perguntávamos acerca de suas experiências do dia a dia davam conta das suas impressões sobre as culturas locais num permanente confronto com suas culturas de partida, em que o choque cultural se configurava como barreira para o aprendizado da língua-alvo. Nesse primeiro momento, os estudantes, com algumas exceções, se encontravam no estágio da Negação, caracterizado pelo isolamento e separação.

> [...] Por exemplo, tem várias coisas que a gente percebe aqui, ou seja, a gente 'dá a cara', que são choque para a gente, choque cultural mesmo. Então, a gente fala, 'olha, é melhor ficar na minha do que falar para ser *subjugado*' ((queria dizer julgado)). Então, tenho que ficar na minha, por exemplo, tem pessoas que trata de tal e tal assunto de tal forma no país deles, mas aqui é diferente. Então, para eles não também baterem muito. Entre a gente, a gente poderia até conversar a respeito, mas assim fora... (PRES. AEE)

Muitas vezes, ocorrem isolamento e separação não apenas dos brasileiros, mas até mesmo dos seus compatriotas, visto não se conhecerem até chegarem à sala de aula do curso preparatório. Além de as turmas serem bastante heterogêneas no que diz respeito às nacionalidades dos estudantes, temos a diversidade de etnias dentro de um mesmo país, como no caso daqueles vindos do continente africano. Em alguns casos, o isolamento e a separação se estendem por um período maior de tempo do que o esperado como normal, caracterizado pelo estranhamento incial. Assim, o fato de serem todos estrangeiros, estarem, pelo menos em tese, na mesma condição, não implica a inexistência de diferenças de ordem diversa, de país de origem, repertório linguístico e cultural.

> Porque os estudantes chegam, eles são de países diferentes, de culturas diferentes, mesmo a gente também nem se conhece, um de Gana, outro de Benim, somos diferentes. (PRES. AEE)

[35] Durante as aulas, a partir das lições, das experiências de contato dos pré-PEC-G na sua vizinhança, no trajeto de suas moradias até a UFPA e no próprio *campus*, surgiam temas que eram colocados por eles em forma de questionamentos ou depoimentos sobre as diversas situações que vivenciavam com a cultura-alvo; e também apresentados pelos professores como elementos provocadores do debate, com o objetivo de ouvi-los, saber o que e como pensam, além de oportunizar a interação e a troca de experiências.

Os excertos da entrevista com o PRES. AEE, portanto, confirmam os estágios descritos por Bennet (2017) e vêm ao encontro do que afirma Saéz (2005) acerca da associação indissolúvel entre cultura e língua. Podemos perceber a referência ao choque cultural, ao temor de ser julgado, que conduzem ao isolamento, ao silenciamento como forma de evitar problemas.

O PRES. AEE menciona também o conhecimento incipiente do PB, o que é natural pelo fato de ainda serem recém-chegados. Ele ressalta que o choque cultural não é motivo para não aprenderem a língua e, ao mesmo tempo, atesta o resultado da 'falta de vocabulário': "cada um se separa".

> [...] Tem pessoas que, olha, é melhor ficar assim calado do que, mas isso não é uma desculpa pra eles não aprenderem a língua portuguesa, não... (PRES. AEE)

> Exatamente! Você vai perceber o que ele falou realmente é uma das razões pessoalmente que você, no início, quando você não tem um vocabulário suficiente para poder falar, ter uma boa discussão, uma boa conversa, um bom diálogo, aí se prende, ninguém sabe o que o outro tá falando, ninguém se entende, aí fica esse conflito, aí, cada um se separa. (PRES. AEE)

Visto que o conhecimento ainda precário do PB já é também uma barreira para a interação social, chegamos então a um impasse porque 'saber falar' a língua é necessário para interagir e interagir é necessário para 'aprender' a língua. E esse 'dilema' foi exatamente o que nos inquietou durante as aulas, pois ensinar PLA para esses estudantes envolvia questões muito variadas e delicadas, desde o seu objetivo primeiro e mais urgente que era passar no exame CELPE-Bras, para poder ser integrado ao PEC-G como estudante-convênio, até sobreviver numa realidade bem diferente da sua.

Além disso, nós, enquanto professores, já nos preocupávamos com a realidade que enfrentariam como estudantes-convênio num curso de graduação. Nossa preocupação derivava da experiência que tivemos e tínhamos com as demandas da vida universitária. Como alunos, tivemos que aprender a 'cultura' da vida na universidade, tão diferente da 'cultura' da escola básica; como professores, somos testemunhas das dificuldades por que passam muitos dos nossos alunos ao entrarem no ensino superior. E, em ambos os casos, nós e nossos alunos enfrentamos essas novas experiências no contexto do nosso próprio país, da nossa própria cidade, muitos com o suporte da família, entre aqueles que falam a mesma língua que nós, com padrões culturais similares e, ainda assim, a experiência demanda o desenvolvimento de uma série de novas competências, o que dizer, então, desses estudantes estrangeiros cercados por estranhamentos de todos os lados? Como ajudá-los?

Com esses questionamentos em mente, o que se nos mostrava era o desafio de ajudar esses estudantes a desenvolver as competências necessárias para aprender o PB como uma língua-cultura a partir das suas experiências como falantes de outras línguas-culturas. Para o enfrentamento do que os estava aguardando em sua experiência no Brasil. Em vista disso, entendemos não se tratar apenas do ensino de PLA enquanto 'ensino de gramática' ou do funcionamento interno do sistema, mas de um ensino pautado pela perspectiva do multiculturalismo social, que caracteriza a experiência dos participantes da pesquisa em seus países de origem, do pluriculturalismo como traço deles enquanto indivíduos e de uma educação intercultural (BYRAM, 2002, 2003), a partir da sua experiência como sujeitos plurilíngues, com toda a complexidade e especificidade que daí decorrem. Além disso, precisamos considerar as mudanças em curso num mundo marcado pelos movimentos migratórios, pela exigência de internacionalização das universidades, que, dentre outras questões, envolve a instauração de programas de mobilidade estudantil, como é o caso do PEC-G. Toda essa conjuntura tem implicações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas, aqui especificamente PLA, cultura, segundo Byram e Grundy (2003, p. 1), tem sido, de um modo geral, definida pragmaticamente como sendo a cultura da língua-alvo. Tal perspectiva não abrange toda a complexidade do que seja considerar o ensino-aprendizagem de línguas num mundo globalizado, sob a ótica de língua como manifestação de cultura, uma vez que deixa de lado questões relacionadas ao aprendizado de uma língua adicional num contexto social caracterizado pelo multiculturalismo e/ou por indivíduos pluriculturais em contextos outros. E ao colocar de lado tais questões, deixa de abrir caminho para uma reflexão que privilegie a educação intercultural.

De acordo com Byram *et al.* (2002, p. 8), vivemos em sociedades que se caracterizam por sua complexidade e que se encontram em constante transformação em face das mudanças instauradas, sobretudo, pelos intensos fluxos migratórios e nas formas de relação estabelecidas entre os povos em contato. Tais mudanças têm nos obrigado ao enfrentamento da reformulação de conceitos que pensávamos já estabelecidos, ainda mais se pensarmos que vivemos, a partir da virada do século, na experiência dos 'pós': "pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo" (BHABHA, 1998, p. 19) e ainda do pós-método, quando pensamos ensino de língua (RICHARDS; ROBERTS, 1986). Assim, Byram *et al.* (2009) apontam, como exemplo, a necessidade de repensarmos o conceito de nação-estado como sendo a reunião de um grupo de cidadãos que compartilham todos uma e a mesma língua e uma e a mesma cultura, que já

não se aplica em face de realidades como as das sociedades multilíngues e multiculturais, plurilinguismo/pluriculturalismo individual e interculturalidade.

Essa é exatamente a realidade dos países de origem dos participantes da pesquisa, eles vêm de uma experiência em sociedades multiculturais e multilíngues, onde cai por terra a ideia citada acima do que seja uma nação-estado. No caso dos que vieram de países africanos, é interessante pontuar que eles estão bem cientes de suas diferenças, como podemos notar na fala do presidente da AEE, a que já nos reportamos acima, "Porque os estudantes chegam, eles são de países diferentes, de culturas diferentes, mesmo a gente também nem se conhece, um de Gana, outro de Benim, somos diferentes"; mas os brasileiros os percebem de forma equivocada como se fossem todos iguais, falassem a mesma língua, compartilhassem a mesma cultura, por pensarem a África como um país e não como o que é de fato, um continente. Isso esteve presente nas falas da maioria dos estudantes na forma de uma reclamação, toda hora têm que explicar que a África é um continente e não um único país.

Em face disso, é imperioso entendermos a complexidade dessas transformações que se nos apresentam num mundo em que as pessoas estão em constante trânsito, algumas voluntariamente, outras nem tanto, visto serem obrigadas a deixar seus lugares numa espécie de diáspora da sobrevivência, como afirma Bhabha (1998, p. 24), "[...] a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos". Os intercâmbios estudantis também incrementam esse trânsito das pessoas, como exemplo de mudança voluntária em busca de novas e melhores oportunidades. Na fala do então PRES. AEE, um dos motivos que trazem esses jovens ao Brasil é a ideia de agregar um diferencial à sua experiência profissional quando voltar ao país de origem, como podemos constatar no excerto abaixo.

> [...] mas tem uma febre de que quando você sai do teu país e você vai para outro país se formar, com certeza, quando você volta, você tem mais chance, mais oportunidade de entrar no mercado de trabalho, você tem mais oportunidade do que as outras pessoas.

Dada essa nova realidade, de movimentação intensa, Byram *et al.* (2009, p. 8-9) afirmam que as sociedades multiculturais são as que se tornaram culturalmente diversas em virtude de movimentos migratórios e consequente 'intercâmbio' entre as culturas dos indivíduos em contato; pluriculturalismo, então, refere-se ao indivíduo que se mostra competente para interagir socialmente identificando-se com os valores, crenças e práticas de duas ou mais culturas diferentes; interculturalidade, por seu turno, "refere-se à capacidade de experienciar a

alteridade cultural e usar tal experiência para refletir sobre questões que geralmente são tomadas como certas dentro da própria cultura e ambiente" (BYRAM *et al.*, 2009, p. 10).

Essa capacidade de ter experiência com a alteridade cultural parece estar, ainda que inconscientemente, presente na experiência dos estudantes, participantes da pesquisa, visto que, dentre outros motivos, se lançam ao desafio de vir para um país em outro continente, atravessando o Atlântico, para longe dos seus, "Porque você vai para o país, você não somente aprende a língua, você se recria, você se torna, você aprende a conviver com outra pessoa" (PRES. AEE). O que não quer dizer que chegam prontos para receber os novos padrões culturais, os novos códigos de conduta. Trata-se de uma competência que precisa ser construída num movimento constante de conhecer e deixar-se conhecer.

Faz-se, portanto, premente compreendermos a terminologia que se nos apresenta ante as mudanças em curso. Saéz (2005, p. 32-33), ao discorrer sobre o que ele chama de "prefixos da cultura", a saber, 'multi-', 'pluri-' e 'inter-', define pluriculturalidade como sendo um "traço cognitivo pessoal" que se manifesta de forma diversa, em "diferentes repertórios culturais", dependendo da situação, à semelhança do que acontece com o repertório linguístico de que dispõe cada indivíduo. Como participante de um ou mais grupos, o indivíduo, em suas múltiplas experiências, tem a possibilidade de vivenciar várias culturas e, assim, constrói "seus próprios modelos mentais", constituindo-se num "indivíduo pluricultural". No que tange à interculturalidade, Saéz a descreve (i) considerando a interação comunicativa entre duas pessoas que se percebem como pertencentes a culturas diferentes – caráter estático –, e (ii) relacionada aos mecanismos utilizados nessa interação, com o fim de torná-la efetiva – caráter dinâmico. O autor conclui, afirmando que, em virtude disso, "[...] a interculturalidade é situacional em relação à pluriculturalidade (que é cognitiva) e a multiculturalidade (que é social [...]".

O comentário de Saéz (2005) sobre pluriculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade corrobora a relação indissociável entre língua e cultura, ao apontá-la num contexto de aprendizado de uma língua adicional e no contexto das relações sociointeracionais que se realizam efetiva e eficazmente.

Appadurai (1996, p. 12), por sua vez, ressalta que o traço mais valioso do conceito de cultura tem a ver com o "conceito de diferença", em que a sua propriedade de contrastar se torna mais relevante. Ele aponta também para o termo 'diferença' como tendo um valor heurístico, em que similaridades e contrastes se combinam, sendo sempre 'diferença' posta numa dimensão cultural, na perspectiva de uma 'diferença situada', "[...] diferença em relação a algo local, incorporado e significativo" (APPADURAI, 1996, p. 12). Dessa feita, o autor

afirma que a melhor maneira de abordar cultura é considerando-a em sua "dimensão de fenômenos", que implica diferença situada e incorporada, o que, por seu turno, tem a ver com pensar cultura "menos como uma propriedade de indivíduos e de grupos e mais como um dispositivo heurístico que podemos usar para falarmos de diferença".

De acordo com Sellan (2012, p. 28), a interculturalidade propicia aos aprendentes a reflexão sobre sua própria cultura e a percepção dos aspectos a ela relacionados, como "sua história, suas crenças, costumes ideias, valores". Não se trata, segundo essa autora, de aculturar-se, no sentido de abandonar seus valores, costumes e tudo relacionado a isso, para adotar de forma absoluta os valores, ideias, costumes e crenças do outro. Antes, entendemos que o resultado da interculturalidade seja exatamente a troca entre os sujeitos envolvidos, como um gatilho para que todos pensem e reflitam acerca de suas culturas de partida e possam "repensar suas histórias, rever as ideologias subjacentes aos discursos fundadores que guiaram e continuam guiando seus procedimentos, dando-lhes identidade com suas origens" (SELLAN, 2012, p. 32).

Isso posto, trazemos esses conceitos – atrelados àqueles referentes a bilinguismo/plurilinguismo/multilinguismo[36] –, para refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLA, considerando os indivíduos da presente pesquisa, a saber os estudantes pré-PEC-G do curso preparatório para o exame CELPE-Bras na Universidade Federal do Pará e os estudantes-convênio. São indivíduos plurilíngues e que têm a oportunidade de aprender PLA em contexto de imersão, no contexto de uso da língua-alvo. Nossas considerações buscam compreender o papel do ser bilíngue/plurilíngue como motivador do processo de aquisição-aprendizagem de PLA, e como uma educação para a competência intercultural pode constituir ferramenta para habilitá-los a estarem "abertos, interessados e curiosos" com relação à cultura-alvo (BYRAM *et al.*, 2009, p. 28), ao mesmo tempo em que se revelam como 'embaixadores' da sua própria cultura no contato com o 'outro', na experiência do diferente, do diverso, do plural; competentes para enfrentar o choque cultural, minimizando-o enquanto barreira para a inclusão de mais uma língua adicional ao seu repertório.

Interessa-nos o desenvolvimento da competência intercultural exatamente porque nos chamou atenção, na experiência em sala de aula e ratificado nas narrativas e entrevista, o fato de os estudantes fazerem menção, reiteradas vezes, ao choque cultural que experimentaram, o que, na sua própria avaliação, se configurou como uma barreira para o seu processo de aquisição-aprendizagem do PB, não obstante o serem indivíduos plurilíngues e oriundos de

[36] Na literatura especializada, encontramos diferentes terminologias: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo etc. Na tese, apresentamos esses termos respeitando as escolhas e preferências dos especialistas.

países caracterizados pela multiculturalidade. Em alguns casos, o choque entre a cultura de partida e a alvo implicou o silenciamento dos indivíduos, para alguns deles apenas num momento inicial, mas, para outros, constituiu-se numa barreira quase intransponível, que, por seu turno, resultou num processo de aquisição-aprendizagem bastante deficiente, visto chegarem próximo ao exame com muitas dificuldades de interação mediada pela língua-alvo.

Na busca por entendermos o que estava acontecendo, a fim de ajudá-los a superar a barreira erigida pelo choque cultural, foi-nos necessário estar atentos para a necessidade de cada indivíduo participar ativa e voluntariamente do seu processo de aquisição-aprendizagem. Em alguns casos, observamos uma espécie de inércia, de apatia, levando-os a uma acomodação no refúgio das línguas conhecidas. Isso se confirmava pela quase exclusiva permanência dentro do grupo de compatriotas, evitando o contato com o nativo sempre que possível e, nas situações inevitáveis de contato – no supermercado, no ônibus, outros lugares públicos – usavam as 'fórmulas' mínimas que possibilitassem algum contato. Entendemos que isso, em parte, tem a ver com o perfil de cada estudante, como atesta o PRES. AEE na sua fala a seguir, mas, ao final, ele também faz menção ao choque cultural.

> Tem pessoas que são um pouco mais introvertidas, tem outros que são mais extrovertidos, tem outros que, sei lá, dane-se! Fazem o que eles querem. Então, tem várias pessoas que têm vários tipos de comportamento. Além de tudo isso, tem as condições culturais do país.

No que tange ao perfil de cada estudante e considerando as experiências do participante GAN3/17, percebemos que ele se encaixa no tipo 'mais extrovertido' a que se refere o PRES. AEE na sua fala e que buscou interagir com os brasileiros.

> Mas quando eu comecei a faculdade, aí, eu encontrei algumas pessoas que me ajudaram, as pessoas do ILC também, foi com eles que eu aprendi mais a língua, entendeu? Porque, pra mim, eu aprendi mais a língua nas conversas com os brasileiros, entendeu? do que eu aprendi na sala, porque eu aprendi muita coisa na sala, mas era mais a parte de gramática, entendeu? [...] Então, nas minhas amizades com alguns brasileiros que me ajudou a falar muito bem então.

Na fala acima, podemos observar uma atitude positiva do participante com relação a reconhecer que a maior ajuda que teve para adquirir a língua veio da interação com os falantes nativos. Em outras palavras, ele aproveitou o contexto de imersão na língua-alvo e entendeu que somente as informações sobre o funcionamento do PB – gramática –, embora importantes, não seriam suficientes para que o seu processo de aquisição-aprendizagem se efetivasse.

Além disso, GAN3/17, ao ser abordado sobre choque cultural, dificuldades com as diferenças entre a cultura de partida e a alvo, preconceito, revela-se bastante consciente de como os brasileiros o veem, a curiosidade acerca de onde ele é. Muito embora ele não quisesse chamar a atenção, ele não se nega a dar explicações e até justifica a forma como é visto, revelando uma competência intercultural que lhe facilita a convivência com o outro.

> Então, se eu tenho passado por preconceito? Realmente não, tipo, às vezes, você olha que as pessoas, tipo, olha de você em uma maneira diferente, entendeu? Mas, ninguém, tipo, chegou a me falar alguma coisa, é, às vezes, as coisas, em geral, que as pessoas não conhecem, pensa, pensando que a África é um PAÍS, então, esses, essas coisas, é normal porque muito brasileiros, é, erra assim, mas é, é tipo, não me ofende, entendeu? Porque, é, eles não sabem mesmo, entendeu?

Ele não nega a diferença, o estranhamento dos nativos com relação a ele, não diz que não houve problemas, que não é visto como diferente, "Mas eu já percebi que às vezes olham de você diferente porque eu sou tipo de cor preto, entendeu? Aí, na rua, você dá pra perceber algumas coisas, mas não é, nunca foi sério não, entendeu?". O incentivo para superar as diferenças, o choque cultural, parece estar no seu reconhecimento do tratamento recebido por parte dos nativos com quem teve/tem contato, "Porque muitos brasileiros que eu conheço são muito legal comigo, entendeu? São muito amigável, então eu não tinha essa problema não" (grifo nosso). Ele diz que "muitos brasileiros" são "legais" com ele, não generaliza, não são todos, no entanto, isso é suficiente para ele, embora, faça menção de que houve dificuldades, o que é natural, e entender as diferenças como algo natural parece ser a chave que tem ativado a competência intercultural de GAN3/17, "São muito amigável, então eu não tinha essa problema não. Talvez, é, alguma coisa, algumas coisas que ((risos)) eu passei aqui no Brasil, mas, graças a Deus, tá tudo bem agora, entendeu?"

Com base no que observamos, de modo geral, na experiência com os participantes e pesquisamos na literatura especializada, percebemos a necessidade de assumirmos práticas de ensino que conduzam à consciência intercultural e, consequentemente, ao desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes no sentido de minimizar as barreiras que se apresentam e impedem, num maior ou menor grau e por um tempo maior ou menor, o seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na sua feição de língua-cultura.

Tal reflexão se ancora no que os achados de pesquisa em LA têm apontado, por exemplo, de que a competência plurilíngue constitui um aspecto ou componente do pluriculturalismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 6), de tal forma que o plurilinguismo e o pluriculturalismo estejam relacionados à definição de interculturalidade, da perspectiva

comunicativa. O que, por seu turno, implica a consciência intercultural, de ordem cognitiva e as habilidades interculturais, de caráter comunicativo, além de apontar para a mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de línguas, afastando-se da ênfase no domínio de uma ou mais línguas, de forma distinta ou separada, que se efetivaria a partir do modelo de "falante nativo ideal", para aproximar-se da ideia de desenvolvimento de um repertório linguístico, em que se estabeleçam "todas as competências linguísticas". Essa mudança implica, sobretudo, a exigência de diversificação por parte das instituições de ensino de suas atividades de ensino, bem como o desenvolvimento da competência plurilíngue por parte dos aprendentes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 5).

Dessa feita, uma das consequências de tais mudanças sociais é a revisão do papel da educação, que precisa atender às novas demandas e necessidades então postas no contexto das novas relações sociais de um mundo globalizado que se reconfiguram, a partir do contato entre povos que circulam e interagem, com vistas a propiciar a prática pedagógica que considere as múltiplas realidades culturais. Tem a ver com a proposição de ações educativas que privilegiem a interculturalidade no cotidiano da sala de aula, no sentido de desenvolver a competência intercultural dos estudantes.

Cientes disso e acompanhando os estudantes, defrontamo-nos com questionamentos sobre que ações educativas privilegiam a interculturalidade na sala de aula e como propor a sua efetivação, uma vez que mesmo no campo conceitual, referente a essas questões, prevalece muita nebulosidade. O conceito de competência intercultural (doravante CI) ainda constitui um terreno movediço, não havendo um consenso bem estabelecido sobre o que, de fato, seja CI, não obstante ser largamente usado (FANTINI, 2009, p.1).

Esse autor usa o termo Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI) e, segundo ele, trata-se de "um complexo de habilidades necessárias a serem realizadas de forma eficaz e apropriada na interação com outros que são diferentes cultural e linguisticamente". A 'eficaz', Fantini relaciona a visão que a pessoa tem do seu próprio desempenho na língua-cultura-alvo, a que ele chama de LC2, e explica que essa seria uma visão ética ou "de fora da cultura de acolhimento"; e usa o termo 'apropriado' para referir-se à percepção que os nativos têm do desempenho do aprendente, a qual é dita por ele como sendo "uma visão êmica ou privilegiada" (FANTINI, 2009, p.1). Nessa perspectiva, a CCI mostra-se como via de mão dupla por onde o estrangeiro e o nativo precisam transitar de forma cooperativa, voluntária e ativa a fim de que haja comunicação e interação.

Deardorff (2006, p. 247) também sinaliza acerca dessa grande variedade de "opiniões e definições" do que seja a competência intercultural. Entre as preferências observadas, ela

discorre brevemente sobre a de Byram (1997) e a de Lambert (1994), e aponta como tendo os seguintes elementos em comum "consciência, valorização e compreensão de diferenças culturais; experiência com outras culturas; e autoconsciência de sua própria cultura", e conclui que "Esses elementos comuns enfatizam a importância subjacente da consciência cultural, tanto da própria como das culturas alheias". A fala de GAN4/17 vai ao encontro essa afirmação, "Eu vim aqui para continuar a minha educação e aprender outras culturas além de meu", em que ele deixa transparecer a sua disposição para experimentar novas realidades diferentes da sua, manifestando uma consciência cultural que precisa ser despertada/desenvolvida nos estudantes a fim de construir sua competência intercultural.

Deparamo-nos com muitos questionamentos acerca de como proceder a esse despertamento, como essa competência se desenvolve, como ela se caracteriza, especialmente, ao considerarmos as especificidades da sala de aula de PLA para estudantes com experiência pluricultural. Segundo Gonen e Saglam (2012, p. 28), a sala de aula em si já comporta várias culturas, cabe, portanto, ao professor estar atento a essa diversidade cultural e aproveitá-la "para desenvolver a consciência intercultural" dos estudantes.

Isso feito, vimos surgir a ponte para acessar a cultura-alvo ao trabalharmos as semelhanças e diferenças entre ela e as culturas de partida dos estudantes. A afirmativa de Gonen e Saglam (2012, p.28), portanto, se aplica de modo bem especial à sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, onde convivem estudantes com culturas diversas, mesmo aqueles oriundos do mesmo país, por virem de regiões diferentes, o que se constitui um grande desafio para os professores que são chamados a atuar como mediadores, estando eles mesmos instaurados na 'sua' cultura. Dessa forma, o professor deve ser o primeiro a ter sua competência cultural despertada e construída a fim de que possa ajudar os estudantes a fazer o mesmo.

Encontramos direção nos escritos de Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.12), segundo os quais, a construção da CI é processual e não implica o alcance da perfeição, mas tem a ver com atitudes (*savoir être)*, e conhecimentos (*savoirs*). As atitudes relacionam-se à curiosidade e disponibilidade para rever suas crenças e descrenças acerca da sua própria cultura e da cultura do outro, em outras palavras, com o relativizar seus próprios valores, crenças e comportamentos, entendendo-os como 'mais um' e não os 'únicos' corretos, considerando o olhar do outro sobre esses valores, crenças e comportamentos.

Os conhecimentos, por seu turno, implicam o conhecimento dos processos sociais e o conhecimento de como esses se manifestam, se concretizam, de como vemos os outros e como os outros nos veem. Novamente recorremos à fala do participante GAN4/17 abaixo.

> Só que, ah, mesmo eu não querendo chamar a atenção, não dá porque as pessoas se apercebem logo que eu sou diferente na minha fala, no meu jeito e as pessoas brasileiras são curiosas, entendeu? Então, pergunta ‘onde você vem? Da onde você vem e tal?’ Aí, ((risos)) tem que falar, né?

Reiteramos que ele está consciente de que os outros o percebem diferente e, ao ser abordado acerca disso, não se nega a explicar e o faz de forma natural, até justificando que os brasileiros são pessoas “curiosas”.

A narrativa de BEN6/17, a seguir, também aponta no mesmo sentido do desenvolvimento das atitudes e conhecimentos necessários à construção da CI.

> Então, durante esse processo conheci muitas pessoas, foi ao mesmo tempo um grande desafio, um grande desafio, mas também um grande aprendizado, é conhecendo uma nova cultura, me adaptando, conhecendo novas pessoas, conhecendo professores incríveis, a gente não conseguia se comunicar no início (risos) por causa da barreira da língua, mas deu tudo certo, graças a Deus, no final.

No excerto acima, percebemos que BEN6/17 atesta a barreira do não conhecimento da língua-alvo e que foi sendo vencida ao se beneficiar do contexto de imersão, se permitir interagir com as pessoas, conhecer a “nova cultura”, se adaptar, indicando justamente o caráter processual da CI de que tratam Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.12).

Exemplos assim mostram que promover o desenvolvimento da CI dos estudantes dá resultado, pois pensar uma educação intercultural implica capacitá-los a lidar com a tensão entre o global e o local, em que se pese tornar-se “cidadãos do mundo sem perder suas raízes” (DELORS, 1996, p. 15).

A inserção da dimensão intercultural na realidade da sala de aula, portanto, proporciona o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais que enriquecerão a experiência de aprendizado dos estudantes, com o estabelecimento de alvos que estão ligados entre si. Além disso, segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.10), esses alvos passam pela preparação para interagir com pessoas de outras culturas, de entendê-las e aceitá-las como sendo a manifestação de perspectivas, valores e comportamentos diversos, e legítimos, na perspectiva de que tal experiência é em extremo enriquecedora.

Na experiência com os estudantes pré-PEC-G, de forma mais efetiva com a turma de 2017, vislumbrando as especificidades desses alunos e das demandas do ensino de PLA, buscamos incentivá-los à exposição à cultura-alvo, num processo de descoberta do diferente, do novo, do estranho, para, ao processar essas informações, avançar para a tentativa de conhecer

para compreender e respeitar. Nessas conversas, priorizamos ouvi-los para entendermos que dificuldades/barreiras, além das linguísticas, estavam enfrentando e que implicavam dificuldades no seu processo de aquisição-aprendizagem do PB.

A partir dessas conversas, observamos que o contato com aspectos tão díspares próprios da cultura de partida e da cultura-alvo estavam sendo gatilhos que ativavam o choque cultural, vivenciado de forma diferente por cada aluno, à medida do perfil de cada um. Buscamos, então, encontrar formas de ajudá-los a lidar com o que provocava esse tipo de choque. Iniciamos por dizer-lhes que sua experiência é comum entre os que têm a oportunidade de uma experiência internacional, o que está de acordo com o que afirma Yale (2017, s/p), "Todos os alunos internacionais experimentarão o choque cultural num certo ponto e em graus variados". Guo (2016, s/p) também aponta para a realidade do choque cultural na experiência de estudantes internacionais, com implicações sobre o seu desempenho acadêmico inclusive.

Esse choque relaciona-se ao que Yale (2017, s/p) classifica como 'distância cultural', ou seja, a diferença entre o conjunto de valores e comportamentos validados pela cultura de um dado indivíduo quando em comparação com valores e comportamentos próprios da cultura do outro. Segundo esse autor, as características pessoais, próprias de um dado indivíduo são determinantes no modo como ele reage às novas experiências e até que ponto está disponível ou engajado em aprender as novas regras sociais que caracterizam a sua experiência transcultural.

Já segundo Furnham e Bochner (1983, p. 164), a tarefa que demanda maior esforço do indivíduo não é o ajustar-se à nova cultura, mas depreender, do conjunto de impressões e experiências, as "características salientes" da nova realidade em que se encontra, com o objetivo de adquirir "habilidades sociais" próprias da cultura-alvo e, então, interagir com os membros dessa cultura a partir de negociações que acomodem as diferenças e ensejem "uma vida relativamente livre de stress e plena".

A realidade do choque cultural na experiência dos que se encontram em trânsito, em especial daqueles como os participantes da pesquisa que precisam se demorar no país estrangeiro, não é uma percepção nova, Oberg (1954, p. 1) já fazia uso do termo. Segundo esse autor, o choque cultural tem como gatilho a "ansiedade que resulta da perda de todos os nossos sinais e símbolos familiares de relações sociais". Tais sinais, ainda segundo Oberg (1954, p. 1), têm a ver com um conjunto de maneiras e hábitos pelos quais orientamos nossas ações no dia a dia, desde saber como cumprimentar as pessoas até saber quando aceitar ou não um convite; podem ser palavras, gestos ou normas que fazem "parte da nossa cultura tanto quanto a língua

que falamos ou as crenças que aceitamos" e não se encontram no nível da nossa consciência, mas, em latência, regem o nosso comportamento.

Na voz dos participantes da pesquisa, ouvimos o eco de tais afirmações, como na resposta à pergunta 4 do Questionário 2 (Cf. Apêndice C), sobre as diferenças entre a cultura de partida e a cultura-alvo e o que foi mais difícil de aceitar.

> Têm alguns que são diferente como aceitação de homossexuais e também alguns que tá aceitado lá na meu país como poligamia mas na minha opinião homossexuais é uma cultura que não aceito [...] (GAN1/17)

Essa questão da homoafetividade e suas manifestações em locais públicos no Brasil é algo recorrente na fala dos participantes, constituindo um gatilho para o choque cultural e com consequências, muitas vezes, severas, como no exemplo abaixo relatado pelo PRES. AEE.

> [...] tem um colega nosso que foi para o RU ((Restaurante Universitário)), estava na fila do RU, não sei se alguém já contou isso para vocês, mas, tudo bem, estava na fila do RU. Aí, tem pessoas na fila, na frente dele, e estão tranquilos rindo, aí tem dois caras que estavam na frente dele, do nada os dois caras começaram a se beijar. Ai, ai, o cara ficou assim traumatizado, voltou para casa sem comer, nem foi mais para o RU. Assim, nossa o que está acontecendo? Nunca vi isso na minha vida, o que é isso? Dois caras se beijando?

Outro gatilho para o choque cultural relaciona-se aos usos e costumes de vestimenta, tanto masculino, como feminino, mas com conotações diferentes. Em se tratando do choque exclusivo ao modo como as mulheres se vestem, dá-se a relação com a sensualidade, inclusive com o agravante da questão religiosa, como no caso dos alunos muçulmanos. E no caso dos homens e mulheres indistintamente, as práticas da cultura-alvo são identificadas como 'bagunçadas' quando comparadas às práticas da cultura de partida.

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

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

> É bem bagunçado. A gente não, sim, a gente pode ah! Tudo bem, é normal e tal, mas sinceramente, inconscientemente, ou seja, sem tocar, falar que isso é um problema, isso já é um problema porque a mente logo, no início, você 'que é isso?', 'como é que isso funciona?', então, isso já são choques culturais que a gente... (PRES. AEE)

Ainda um outro gatilho do choque cultural recorrente na experiência deles e que, a inferir das falas, provoca um sentimento de profunda tristeza gerada pela decepção, é o racismo. Os participantes contam suas experiências negativas resultado do fato de serem negros e que os deixa perplexos por dois motivos: em seus países de origem não estavam expostos a isso e nunca esperaram sofrer esse tipo de preconceito num país, como o Brasil, que guarda grande relação com o continente africano dada a massiva vinda escravos, o que implica o numeroso contingente de pessoas autointituladas pretas e pardas entre a população brasileira. Em dados mais recentes e disponíveis do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas pretas e pardas constituem cerca de 54,9%. Quando pensamos a distribuição dessa população entre as regiões brasileiras, sua maior concentração se dá nas regiões norte e nordeste. Logo, faz sentido a perplexidade dos estudantes quando se deparam com o racismo.

> Um outro ponto negativo era o preconceito de que alguns brasileiros possuem. Algumas pessoas pensaram que eu fumo maconha porque eu sou jamaicana ou que não havia internet na Jamaica. (JAM1/16)

> Então é um pouco isso, isso foi uma das coisas que me decepcionaram muito porque as pessoas têm um olhar muito assim, não tô generalizando, mas tem muita gente aqui que não, que não *sabem* valorizar a *diferência* [...] é tô falando nesse sentido da questão do racismo também. O Brasil, apesar da, dessa grande diversidade, ainda tem uma [...] existe muito racismo aqui e o racismo é uma coisa que eu não conhecia porque nunca fez parte da minha realidade [...]. Então, uma coisa que existe, realmente, é e se manifesta em todos os contextos, quer seja na faculdade, na sala de aula, na parada de ônibus, no supermercado, no shopping, na rua, na igreja, em todos os lugares, todos os contextos [...]. Enfim, o racismo é uma das coisas que me decepcionaram muito aqui no Brasil. (BEN6/17)

> Tem coisas que, sinceramente, chocam, chocam. Tem pessoas quando você entra no ônibus quando você senta, eles tiram ((mandam você sair do lugar)). Até bom para a gente porque a gente vai pegar mais vento, não é? Mas, sinceramente, é chocante, é chocante. (PRES.AEE)

> [...] eu dei o troco bem pesado para a pessoa que pensava que eu ia roubar o telefone e o telefone era o mais feio que eu já vi na minha vida ((Risos)), aí eu fiquei na frente dele e eu tirei meu celular do bolso fiquei lá, mexi, 15, 20 minutos e eu fui depois para trás, mas eu dei o troco porque ela estava mexendo no telefone, estava conversando e quando eu estava chegando, ela guardou o telefone, eu fiquei lá, esperei 15 minutos, pelo menos ela perdeu a mensagem que ela ia responder ((Risos)). (BEN2/17)

Há, além disso, os estudantes que enfrentam o preconceito religioso, sendo discriminados por sua identidade religiosa.

> Então, esse tipo de preconceito, né?, também essa questão do preconceito RELIGIOSO também que se soma, tem outros que não gostam. Tem um caso tipo, tem um menino que é muçulmano, e os muçulmanos são muito rígidos, principalmente, nos horários de oração deles. Não passa, praticamente, é obrigado pra eles. O menino saiu de sala de aula pra poder fazer a oração dele. Foi lá, colocou o tapete dele e tal pra poder orar. O pessoal já começava a fugir, dizendo que era homem bomba, terrorista. COMO QUE PODE UM NEGÓCIO DESSE? Tudo isso também afeta psicologicamente, querendo ou não, afeta e muito. (PRES. AEE- ênfase do autor)

Precisamos ressaltar que todas as formas de preconceito se fundam na ignorância, no sentido do não saber, não conhecer e, assim, construir um conceito, ou opinião, errado de forma prévia, sem qualquer respaldo na experiência ou razão (MICHAELIS ONLINE. PRECONCEITO).

No contato com os estudantes e diante desses temas, observamos que o choque cultural é uma realidade e que acaba por afetar o comportamento deles (YALE, 2017, s/p), a sua disposição para buscar ajustar-se à cultura-alvo, implicando dificuldades na sua interação social com os locais (FURNHAM; BOCHNER, 1983). Cabe, portanto, ao professor estar ciente disso e envidar esforços no sentido de ajudá-los a superar as barreiras que se interpõem no seu processo de aquisição-aprendizagem do PB. É muito comum que os estudantes busquem refugiar-se com aqueles de mesma cultura e se fechem para interagir com os nativos da cultura-alvo (YALE, 2017). Pudemos observar algumas das consequências decorrentes disso com os estudantes que se fecharam entre os seus pares, a saber, um conhecimento muito incipiente da língua-alvo e o não desenvolvimento das suas habilidades para interagir “com outros que são diferentes cultural e linguisticamente” (FANTINI, 2009, p.1).

É fato que o estar com ‘os iguais’ pode oferecer o senso de pertencimento, de segurança, que implica diminuição da tensão do choque cultural, nem estamos postulando o rompimento com os compatriotas, tão somente, ressaltamos que permanecer somente com os de mesma cultura, pode fazer com que os estudantes permaneçam na “sua zona de conforto, impedindo-os de se aculturarem ao seu novo ambiente” (YALE, 2017, s/p). Alguns, mais do que outros, precisam de mais incentivo para se lançarem às experiências na e com a cultura-alvo, mas todos precisam de ajuda em alguma medida e o professor tem um papel muito importante nesse tipo de assistência para a adaptação à nova realidade.

Sob a correta orientação e ajuda para vencer as barreiras postas pelo choque cultural, os estudantes têm maiores oportunidades de desenvolver sua CCI, o que, por seu turno, pode

ajudá-los no desenvolvimento de “todas as competências linguísticas” no sentido de implementar seu processo de aquisição-aprendizagem da língua-alvo, neste caso específico, PLA (CONSELHO DA EUROPA, 2001), tirando todo o proveito do fato de serem plurilíngues e estarem em contexto de imersão. Isso nos leva à subseção abaixo que aborda as questões referentes ao multilinguismo e plurilinguismo.

Na literatura, encontramos os termos multilinguismo e plurilinguismo, ora como sendo intercambiáveis, ora como se referindo a instâncias diferentes, em que o primeiro dá conta da situação social, comunitária e o segundo refere-se ao indivíduo, à semelhança da distinção que há entre multiculturalismo e pluriculturalismo (BYRAM *et al.*, 2009; SAEZ, 2005; CONSELHO DA EUROPA, 2001). Dessa feita, manteremos o termo escolhido pelo autor a medida das citações, mas, nesta tese, concordamos com a distinção feita por autores como Byram, Saez, dentre outros, que também consta dos documentos do Conselho da Europa.

3.1.4 Multilinguismo, plurilinguismo

Retornando às questões conceituais, discorremos sobre multilinguismo e plurilinguismo. De acordo com Rottava (ROTTAVA, 2008, p. 2), em se tratando das pesquisas em PLE,

> O que predomina nestas pesquisas são discussões que contemplam PLE em contextos de língua estrangeira e⁄ou segunda língua (LE⁄L2), cuja base teórica envolve a SLA (*Second Language Acquisition*). Contudo, pelo crescente campo de ensino de PLE, quer em contexto brasileiro quer em contexto internacional, as características dos aprendizes levam a configurações de ensino e principalmente de pesquisas que passam a focalizar em questões de multilinguismo associadas às LEs que os aprendizes afirmam saber, assim como o contexto de aprendizagem e uso das línguas envolvidas.

Não obstante o interesse já estabelecido com relação às pesquisas sobre multilinguismo e plurilinguismo, percebemos, mais uma vez, a dificuldade para estabelecer um conceito, o que pode ser explicado pelo fato de tais pesquisas constituírem uma nova disciplina, caracterizada como emergente, o que implica dizer que essa se encontra em processo de construção (KEMP, 2009, p. 11). Além disso, segundo Weinreich (1953, p. 115, *apud* Kemp, 2009, p. 12), “dois estudos não são totalmente comparáveis porque as técnicas linguísticas empregadas e as orientações sociológicas, caso existam, nas quais eles se baseiam, diferem

muito de um caso para o outro"; o que nos leva a concluir que as pesquisas sobre multilinguismo parecem ainda constituir uma área desafiadora.

Kemp (2009) apresenta outra causa para a divergência e/ou dificuldade de estabelecer o conceito de multilinguismo, que é a situação de complexidade em que estão inseridos os falantes de várias línguas e o uso que delas fazem.

> Multilíngues podem usar um número de línguas por diferentes razões sociais, culturais e econômicas. Eles podem viver em uma comunidade multilíngue ou em comunidades bilíngues que se sobrepõem, ou estar em contato com várias comunidades monolíngues. Sua proficiência em cada uma das línguas provavelmente difere e pode flutuar ao longo do tempo (Herdina and Jessner, 2002). As línguas por eles faladas podem ter diferentes papéis e funções, eles podem usá-las separadamente ou em *codeswitch*, e eles ainda serão descritos como multilíngues quer conheçam três ou sete línguas. (KEMP, 2009, p. 12-13)

No entanto, as dificuldades apresentadas não impedem a construção de um conceito, o qual não se pretende hermético, mas um norte para que compreendamos, ou comecemos a compreender, o fenômeno da situação/contexto multilíngue experienciado por alguns falantes. Kemp (2009, p. 15), citando McArthur (1992, p. 673), Edwards (1994) e Vildomec (1963), aponta que ser multilíngue é ter a competência de fazer uso de "três ou mais línguas", de forma separada ou alternada; o uso de cada língua se efetiva atendendo propósitos diferentes e a competência demonstrada no uso varia segundo fatores como "registro, ocupação e educação". Kemp prossegue afirmando que ser multilíngue não implica ter a mesma proficiência ou controle relativos a todas as línguas que fazem parte do repertório linguístico. Ele ainda menciona os termos 'poliglota' e 'plurilíngue' como de uso concomitante ao termo 'multilíngue' e explica que os pesquisadores de tradição francófona preferem usar 'plurilíngue', referindo-se ao indivíduo, em oposição ao multilinguismo societal; e 'multilingualidade', como indicador do "estado de conhecimento de três ou mais línguas", corroborando com o que afirmam Aronin e Ò Laoire (2004, p. 16), que prosseguem afirmando que multilingualidade relaciona-se mais "aos construtos internos de um falante individual".

Na narrativa dos participantes, verificamos a realidade do multilinguismo societal, tão característico de tantas sociedades ao redor do mundo, onde o contato com várias línguas se dá desde a mais tenra idade.

> Como você já sabe cada um estado em Gana tem suas idiomas mas oficial língua é inglês então em Gana *tudo mondo* falam inglês. (GAN1/16)

> Então, a gente usa normalmente em casa o fon, o francês, a língua gun, a língua ioruba, mina. Então, na verdade, a gente usa, normalmente, todas essas línguas. Eu cresci

> convivendo com todas ao mesmo tempo. Então, é como se tivesse como vários idiomas como idiomas maternos na verdade, mesmo se o francês não é a língua original do país, foi do colonizador, foi porque fomos colonizados pela França, mas, mesmo assim, em muitas famílias ou
> em algumas famílias, as crianças crescem já falando o francês em casa também antes de começar a escola, e foi o meu caso. Então, comecei, cresci falando a língua fon e, ao mesmo tempo, a língua francesa, mas eu me acostumei mais rápido à língua fon do que à língua francesa antes de entrar na escola. Então, a língua que eu dominei primeiro foi a língua fon, no caso, pra depois as outras línguas e o francês. E depois, eu comecei a escola e continuei com isso. (BEN6/17)
>
> Eu, eu falo o francês, eu sou nativo do francês porque eu sou do Benim e o Benim tem a língua nacional que é o francês e, além dessa língua, além da língua francesa que eu falo, eu falo outras línguas que são línguas especificamente do Benim; eu falo o fon, que é uma língua de Benim; eu falo o mina, que é uma língua de Benim também, eu falo o wla, eu falo o gun, eu falo gbe, eu falo o aja. (BEN2/17)
>
> Tenho muitas línguas maternas, mas eu falo só twi [...] falei só inglês no início, minha língua materna e a língua mais usado no meu país. (GAN4/17)

Os trechos acima demonstram, simultaneamente, a realidade bilíngue/plurilíngue dos participantes e sua vivência numa sociedade multilíngue e, talvez devido exatamente a isso, a dificuldade em precisarem qual a primeira língua adquirida. A fala "[...] é como se tivesse como vários idiomas como idiomas maternos na verdade" (BEN6/17) vem ao encontro do que atestam alguns pesquisadores, como Souto *et al*. (2014, p. 892), que atesta que há crianças que aprendem mais de uma língua, as quais ele diz serem suas L1, e Rajagopalan (RAJAGOPALAN, 2018[37]), ao discorrer sobre a situação linguística na Índia, declara que todo indiano alfabetizado fala "no mínimo, três línguas". Com relação à fala de GAN4/17, "Tenho muitas línguas maternas, mas eu falo só twi", seu objetivo era relatar o seu contato com várias línguas faladas no âmbito familiar, daí serem identificadas como línguas maternas, para logo em seguida, explicitar que dessas ele só fala o twi. Ao referir-se à sua experiência com o inglês, ele informa como se deu o contato, contexto de uso e o estatuto como língua oficial e de instrução, mas reitera, de forma subliminar, que a sua L1 é o twi: "além de minha língua materna".

> Eu aprendi inglês com sem dificuldades porque estudei essa língua desde era criança e falei inglês em casa com minha família, é a língua oficial no meu país então falei inglês, além de minha língua materna, quase todas lugares no meu país.

[37] Entrevistadora: Junia Claudia Santana de Mattos. Para o Observatório de Tradução em novembro de 2017 (CONEL - UFES). O vídeo da entrevista está disponível em: http://www.observatoriodetraducao.ufes.br./

> Eu falo inglês com minha família, meus amigos no meu país, às vezes, falo com os brasileiros que sabem falar inglês e na sala de aula quando eu quero explicar uma coisa para o professor nesse jeito, depende da professor.

Cumpre-nos ressaltar que, na perspectiva de um ensino de língua como manifestação de cultura (KRAMSCH, 1998), a realidade plurilíngue dos aprendentes está imbricada com a experiência pluricultural e aponta, dessa feita, com base na Abordagem Comunicativa (doravante AC), para a "importância de um ensino pluri- e intercultural" (AMADO, 2014, p.728) de línguas. Ainda segundo essa autora, na AC,

> A língua é ensinada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formalidade [...] (AMADO, 2014, p. 722).

De acordo com o Conselho da Europa (2001, p.4) – ao tratar do conceito de plurilíngue/plurilinguismo, à medida em que a experiência linguística do indivíduo se desenvolve, tendo como escopo os "contornos culturais" das línguas que compõem seu repertório linguístico, desde sua língua materna seguindo para outras línguas –, o indivíduo plurilíngue não as 'armazena' em compartimentos mentais separados, como se uma língua nada tivesse a ver com a outra. Diferentemente disso, o que ele faz é desenvolver sua CCI no sentido de acessar o conhecimento, ou conhecimentos, e as experiências linguísticas que constituem o palco em que essas línguas interagem e propiciam ao falante a possibilidade de fazer escolhas e acessar esses conhecimentos na medida de sua necessidade real de interação. Com relação ao multilinguismo, apresenta-o como sendo "o conhecimento de várias línguas ou a coexistência de línguas diversas em uma dada sociedade" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.4).

Como já apresentado ao norte, a competência plurilíngue constitui-se um componente do pluriculturalismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 6), o que nos faz retomar o conceito de cultura, dessa feita como referido por Da Matta (2010, p. 2), "Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas". Em vista disso, cultura "parece ser um bom instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades" (DA MATTA, 2010, p. 3). Os códigos que regulam o modo de ver o mundo e como se comportar são diversos, mesmo em países ditos monolíngues, se considerarmos as diferenças estabelecidas pelo grupo etário, de sexo, de profissão, dentre outros tantos, conforme afirma

Saéz (2005, p. 32), para quem, “ [...] todo país, região, comunidade ou grupo é multicultural por definição, visto que diversas culturas interagem simultaneamente em quaisquer dos planos”.

Em vista disso, entendemos que a experiência plurilíngue/o ser plurilíngue, juntamente com a experiência pluricultural/ser pluricultural, facilita a aquisição-aprendizagem de outras LAd e proporciona a possibilidade de novas experiências com outras culturas-alvo, como preconiza o Conselho da Europa (2001, p.23):

> A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

No entanto, a partir das experiências com as duas turmas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras na UFPA, observamos que o ser bilíngue/plurilíngue não opera por si só, isto é, mesmo estudantes com esse tipo de experiência precisam tanto de orientação como de disposição para ‘ativarem’ suas competências para interagirem. Por orientação, entendemos o acompanhamento especializado do professor e vale ressaltarmos que estamos nos referindo ao processo formalizado de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Tal acompanhamento deve ajudar o aprendente a inter-relacionar seus conhecimentos linguísticos já construídos – das línguas que constam do seu repertório – com aqueles ainda em construção – da língua a ser adicionada. De acordo com Rottava (2009, p.85), esses aprendentes plurilíngues são considerados mais experientes no que diz respeito à aquisição-aprendizagem de outras línguas. Por disposição do aprendente, queremos dizer a sua participação ativa, seu envolvimento engajado no processo de aquisição-aprendizagem da nova língua a partir da sua própria e rica experiência de falante plurilíngue.

Ainda ressaltamos que essa experiência de aquisição-aprendizagem de línguas adicionais é também uma experiência de aquisição-aprendizagem de culturas adicionais. Essa relação língua-cultura é tão interessante e pode ser observada nas relações construídas pela pessoa, que, em suas experiências linguageiras, estabelece trocas efetivas com outras pessoas de outras culturas, e em contextos variados, experienciando, portanto, diversos códigos culturais que orientam também o comportamento linguístico.

3.2 SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA EM TEMPOS DE MUDANÇAS

A presente pesquisa também se apoia nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, ao tratar de questões relativas à Competência Comunicativa Interacional (CCI), numa apresentação sucinta dos pressupostos teóricos da Abordagem Interacional (AI), ao contato entre línguas na experiência dos aprendentes, tanto por serem bilíngues/plurilíngues como por se encontrarem em meio à experiência de aprender português como língua adicional (PLA) imersos no contexto de fala dessa língua. Objetivamos discorrer sobre a contribuição da Sociolinguística nesse processo de aquisição-aprendizagem de PLA, no sentido de subsidiar a análise dos dados e as reflexões deles decorrentes, levando em consideração as mudanças em curso em tempos e espaços marcados pela globalização.

Dessa feita, nos alinhamos com o que afirma Blommaert (2010, p. 2), que aponta para uma abordagem teórica da sociolinguística em que a globalização se constitui como objeto do seu interesse e a linguagem como "algo intrinsicamente conectado aos processos de globalização". O autor prossegue afirmando que tal construção teórica precisa estar relacionada à língua em sociedade, mais exatamente, "uma língua em mudança numa sociedade em mudança" (p.2). Urge que a sociolinguística faça frente a questões "fundamentalmente culturais, sociais, políticas e históricas", constituindo um objeto que seja investigado como elemento que faz parte de algo maior, como um "lado sociolinguístico de um sistema social mais amplo" (BLOMMAERT, 2010, p. 2).

Tal acepção da Sociolinguística não é algo novo, que tenha sido trazido à lume somente pela pesquisa à luz do fenômeno da globalização. Hymes (1974) já chamava a atenção para a necessidade de a Sociolinguística focar na forma linguística em uso, em contexto, e não como forma isolada. Essa mudança de foco se torna mais evidente, e necessária, em tempos de globalização devido aos fluxos migratórios que têm intensificado a mobilidade das pessoas, por motivos vários, o que, por seu turno, implica a mobilidade dos recursos linguísticos e sociolinguísticos (BLOMMAERT, 2010, p. 4), que se materializam no contato intenso entre línguas e culturas.

Vale ressaltarmos que esse contato intenso viabilizado pelos fluxos migratórios nem sempre ocorre de forma igualitária entre os atores envolvidos, sobretudo, dado o fato de que nem todos são beneficiados da mesma forma e com a mesma intensidade pela globalização. Blommaert (2010, p. 3) discorre sobre movimentos migratórios no sentido 'zonas de pobreza'-sociedades europeias, em que os migrantes encontram, muitas vezes, um ambiente hostil, onde

não são reconhecidos como iguais pelos locais a quem o autor classifica como “identidades politizadas, de nacionalismo etnolinguístico e chauvinismo nacional”. Isso acarreta mudanças para o multilinguismo e tem implicações sobre as relações tecidas nesses “novos e complexos mercados para recursos linguísticos e de comunicação” (BLOMMAERT, 2010, p. 3), em que pese a pouca valorização dos recursos linguísticos dos migrantes em ambientes globalizados, em outras palavras, o seu repertório linguístico não é reconhecido. Para esse autor, trata-se de um problema de “voz e mobilidade” (2010, p. 3). No contexto da presente pesquisa, muitos dos estudantes participantes do PEC-G, por virem de países considerados como estando em situação de vulnerabilidade, podem constituir exemplo disso, suas línguas não têm visibilidade no contexto em que precisam interagir e atuar.

Essa realidade implica a constatação de que mesmo indivíduos plurilíngues, cujas habilidades linguísticas podem ser bastante desenvolvidas, correm o risco de se ‘perceber’ incapacitados para realizar tarefas ainda que simples por se ‘sentirem’ fora de lugar, como se não falassem nenhuma língua, na verdade, é como se não dispusessem das habilidades/competências requeridas para uma dada circunstância, um dado contexto (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p. 2).

De acordo com Blommaert, Collins e Slembrouck (2004, p. 2), o contexto novo, em que a língua-alvo é o meio que permite a interação, por ser desconhecido dos sujeitos, como os da presente pesquisa, “claramente afeta a capacidade de usarmos as habilidades e recursos linguísticos e impõe um conjunto de exigências que falhamos em atender”. Dessa feita, ainda segundo os autores, “espaço e distância físicos” assumem uma feição sociocultural e não meramente geográfica. Eles insistem em afirmar o papel preponderante do contexto, do ambiente na organização “do sistema específico da língua”, sistema esse que, não sendo conhecido pelo indivíduo, o ‘incapacita’ – no sentido de restringi-lo – a comunicar e interagir. Logo, não se trata de uma limitação do indivíduo, mas de um cerceamento imposto pelo ambiente/contexto. Segundo os autores supracitados, “a falta de competência em comunicar adequadamente não é um problema do falante, mas para o falante [...]”, não se trata de o falante ser menos capaz, tem a ver com as mudanças por que “a função e o valor” de suas habilidades passam, condicionadas pelos diferentes ambientes nos quais eles precisam circular (2004, p. 2).

É no escopo dessa Sociolinguística integrada à globalização, buscando entender como o plurilinguismo se efetiva ou coopera para o processo de interação dos sujeitos desta pesquisa, que nos atemos às questões relacionadas à CCI, seu conceito e sua relação com o contexto de interação dos falantes.

Ao considerarmos a AI no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, corroboramos com Amado (2014, p. 722), e entendemos que o ensino de uma língua extrapola a questão estrutural, o ensino de frases ainda que bem formadas, e estabelece-se a partir de eventos comunicativos e interacionais dos quais tomam parte sujeitos ativos na troca linguageira, eventos esses que constituem situações reais, e nos quais se manifestam as funções que "expressam o propósito para o qual ela [a língua] é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formalidade [...]".

Dessa feita, além da competência gramatical, relativa ao conhecimento da estrutura de funcionamento da língua-alvo, precisamos considerar a CCI, que, segundo Byram; Gribkova; Starkey (2002, p. 9), relaciona-se à necessidade que o aprendente tem de construir conhecimento acerca do que eles chamam de "língua(gem) apropriada", e a que podemos nos referir também como sendo adequação linguística e que se efetiva nas trocas reais entre falantes, ou seja, em suas interações, que por seu turno, devem ser construídas com a participação ativa desses falantes, diferente da mera exposição à língua-alvo (HYMES, 2004); o que se coaduna com o que já vimos discutindo acerca da importância de considerarmos o contexto (ou espaço, ambiente) em que as interações se constroem, onde os indivíduos circulam e agem em seu contato com a língua-alvo, visto seu papel preponderante para o desenvolvimento, ou não, dos seus repertórios e habilidades (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p. 2).

A preponderância do contexto no processo de aquisição-aprendizagem dos indivíduos se efetiva de forma concreta à medida da sua participação ativa na construção das competências necessárias para interagir mediados pela língua adicional. Quanto mais o indivíduo se permite a troca linguageira com os falantes da língua-alvo, aproveitando o que o contexto de imersão lhe propicia, melhor e mais rápido, ele/ela desenvolve suas competências.

Hymes (2004, p.30) coloca em pauta o fato de que, numa realidade marcada pela diversidade, compreender a comunicação e a inteligibilidade se constitui na tarefa imposta "tanto para a humanidade quanto para os que estudam as línguas da humanidade". Segundo ele, a comunicação, ou inteligibilidade mútua, vai além do compartilhamento do funcionamento interno de uma dada língua por um grupo, mas avança para o conhecimento compartilhado acerca de como se comportar no contexto de fala de uma dada língua (p.31). Isso implica dizer que se faz necessário conhecer o sistema interno e conhecer as regras/normas sociais que o sanciona e o restringe; saber como dizer e o que pode e não pode ser dito de acordo com a 'gramática social' que é derivada do contrato social entre os participantes de uma dada comunidade de fala. As narrativas dos participantes aplicam-se a isso.

> Porque, pra mim, eu aprendi mais a língua nas conversas com os brasileiros, entendeu?, do que eu aprendi na sala, porque eu aprendi muita coisa na sala, mas era mais a parte de gramática, entendeu? Eu sabia a parte gramática pelo que as professoras, os professores, me ensinou na sala, mas eu não sabia muito usar na fala. Então, foi isso que, tipo, era uma dificuldade pra mim, eu sabia a coisa mas não sabia falar ou colocar em um contexto legal. (GAN4/2017)

> [...] a gente aprendeu bastante coisas, a gente aprendeu várias coisas da cultura brasileira e a gente tinha que se adaptar, né?, se acostumar [...] o que não gostava de ler, tinha que ler porque a gente tem que aprender a língua, aí eu me acostumei a assistir filme, sair com os amigos, a tentar conversar com brasileiros, só pra mim puxar o necessário deles [...] Aí tudo começou com o português, né? E ali tive os melhores professores, as melhores professoras, que ajudaram a gente a aprender essa língua. (BEN2/17)

No excerto acima, percebemos que os participantes reconhecem o papel preponderante do contato ativo com os falantes da língua-alvo em situações reais de uso dessa língua, da imersão. As informações e o conhecimento acerca do funcionamento interno do PB ("gramática") são fatos, mas não suficientes para a efetivação da aquisição-aprendizagem. Podemos perceber no relato de GAN4/17, inclusive, um descompasso entre o 'aprendido em sala' e sua aplicação efetiva na interação, ou "na comunicação ou inteligibilidade mútua", usando os mesmos termos que Hymes (2004, p.31). No relato de BEN2/17, observamos a mudança de hábitos para implementar seu processo de aquisição-aprendizagem do PB e o reconhecimento de que os professores ajudaram nesse processo, ou seja, a junção de esforço individual e ativo e as aulas de que participou.

Ainda de acordo com Hymes (2004) e retomando a questão da diversidade linguística, quer seja na perspectiva de uma mesma língua e suas variedades, quer seja considerando línguas diferentes, dá-se a necessidade de ampliarmos a abrangência do termo 'comunicação', para além da ideia de que, para sua realização, basta que os falantes compartilhem uma mesma língua, mesmo entre esses, existe a realidade das barreiras linguísticas que podem dificultar a comunicação, e isso por motivos vários. Ele exemplifica com o que ocorre na sala de aula quando professor e alunos, embora falantes da mesma língua, fazem uso de variedades distintas por terem *backgrounds* linguísticos diferentes (HYMES, 2004, p. 31).

Esse autor (2004, p. 31) prossegue ressaltando que as barreiras linguísticas podem ser ou não erigidas devido a um posicionamento social dos sujeitos, que implicaria, respectivamente, distância ou proximidade social, indisposição ou disposição para interagir independente do grau de conhecimento linguístico compartilhado. Ele dá o exemplo, ao citar Wollf (1959), de membros de uma dada comunidade linguística que se recusavam a compreender um dialeto ao identificarem-no como sendo do interior do país e não porque lhes

era, de fato, ininteligível. Enquanto há comunidades que são reconhecidas por se esforçarem para participar do jogo linguageiro não obstante as diferenças entre as línguas dos indivíduos participantes. Isso corrobora com o que vimos apresentando no tocante à necessidade de o aprendente estar disposto a se engajar de forma ativa no seu processo de interação mediado pela língua-alvo.

Hymes (2004, p. 32), então, prossegue afirmando que a comunicação/inteligibilidade mútua, na perspectiva por ele defendida, clama por novas conceituação e terminologia. Após afirmar tratar-se de um "território pouco explorado", ele propõe o uso dos termos 'campo' e 'rede' em referência às esferas mais amplas em que uma pessoa atua no seu processo de comunicação. Assim, o 'campo linguístico' de alguém seria a esfera em que essa pessoa tem o conhecimento das línguas enquanto código (inglês, português, twi, fon etc.); o 'campo de fala' seria a esfera em que ele/ela conhece/domina os padrões de uso, o que implica competência nas quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler. Quanto à rede seria a esfera de relações em que esses dois tipos de conhecimento – campo linguístico e campo de fala – se juntam. Ao responder sobre o estatuto do twi e do inglês em seu repertório, GAN4/17 explica que

> A língua twi é minha língua materna, eu aprendi por ouvindo as pessoas falar quando era criança e também a gente é ensinado em escola.
> Eu aprendi a língua inglesa da mesma maneira com o twi... ouvir, falar e escrever.
> Eu falo inglês com minha família, meus amigos, e quando eu faço Tandem com os brasileiros.

Se utilizarmos os termos propostos por Hymes (2004), podemos dizer que GAN4/17 indica seu campo linguístico ao apresentar twi e inglês como línguas, enquanto códigos, que constituem seu repertório; e aponta o seu campo de fala ao especificar a esfera em que ele tem o domínio dessas línguas – "A língua twi [...] a gente é ensinado em escola" e "Eu aprendi a língua inglesa da mesma maneira com o twi... ouvir, falar e escrever". A comunidade de fala é caracterizada pela afiliação, pela identificação com aqueles que formam com ele essa comunidade, o que implica conhecer/saber que uso é apropriado/adequado em dados contextos, visto que "Há regras de uso sem as quais as regras sintáticas são inúteis" (HYMES, 2004, p. 33). Ele se refere tanto ao twi como ao inglês como sendo as línguas de construção da comunicação na comunidade de fala a que ele pertence.

Para Hymes (2004, p. 32), a fronteira de uma comunidade de fala é também uma questão de afiliação (*membership*), ao mesmo tempo conquistada e outorgada, de identidade e identificação, e não tem a ver apenas com o grau de interação entre as pessoas. Ele argumenta que, se a interação operasse por si só, crianças em idade escolar, expostas aos programas de TV

e às aulas, falariam a mesma variedade – de inglês, no caso a que se refere – ouvida nos programas e falada por seus professores. Ainda segundo Hymes (2004), tal interação não ocorre em virtude das diversas associações que ocorrem quando dos processos de interação, de troca, além de percepções tantas vezes equivocadas e da realidade das múltiplas variedades linguísticas co-ocorrentes nos grupos sociais, realidade essa ignorada pelas autoridades responsáveis pelas políticas públicas governamentais.

Segundo o autor, trabalhos empíricos e teóricos em Sociolinguística permitiram que questões linguísticas relacionadas às comunidades de fala sejam melhor entendidas, ao compreendê-las como sendo palco de uso não de uma língua única, mas de um repertório linguístico, que, por seu turno, engloba "um conjunto de formas de falar"; e essas formas diversas de falar, englobam, por um lado, "estilos de fala", e, por outro, "contextos de discursos" (HYMES, 2004, p. 33).

Isso corrobora com o que vimos discorrendo nesta pesquisa, a saber, que o processo de aquisição-aprendizagem de PLA envolve mais do que a apreensão do sistema interno de funcionamento da língua-alvo por si só, mas se estende ao desenvolvimento de competências que capacitem os aprendentes a fazerem uso da LAd em suas diversas possibilidades de realização em contextos reais.

Em vista de tudo isso, concordamos com Hymes (2004, p. 44), quando ele afirma que a estrutura de uma dada língua é marcada pela relatividade e que as consequências disso dependem da função que a língua e suas variedades têm em seus diversos contextos de uso. Isso se aplica de forma especial a contextos multilíngues e acrescentamos que também se aplica à experiência de falantes plurilíngues em contextos de imersão da língua-alvo. Experiência em que se defrontam com questões culturais e linguísticas, que lhes exige competências diversas, as quais podem e devem ser otimizadas através da assessoria dos professores – bem como de todos os atores na cena da sala de aula – numa educação que se pretende intercultural, visto que, conforme reitera Hymes (2004, p. 44-45), "[...] as comunidades diferem nos papeis que atribuem à língua mesma na socialização, na aquisição do conhecimento cultural e na performance". Ele segue afirmando que "As diferenças presentes na comunidade se estendem ao papel das línguas em nomear os mundos que elas ajudam a moldar e a constituir" (2004, p. 45).

Santos e Alvarez (2010, p. 12), também, tratam da necessidade de "explicar a construção de uma competência comunicativa" nessa mesma perspectiva apontada pelos autores citados acima, no que diz respeito ao processo de aquisição-aprendizagem de uma nova língua. Segundo as autoras, CC é a somatória de conhecimentos diversos, como o gramatical, de mundo

e do sistema cultural em que essa ‘nova’ língua se insere, onde seus falantes interagem e a constituem como meio de interlocução, como liga social, ativando habilidades e estratégias diversas que lhes permitam participar ativamente do jogo linguageiro. Nisso, segundo as autoras, também está incluído o desenvolvimento de “uma consciência metalinguística e metacognitiva de competência capital” (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, consideramos a aquisição-aprendizagem de língua como uma prática situada, contextualizada, que envolve engajamento, participação, que se realiza como uma iniciativa negociada de um repertório compartilhado, estruturado com base em recursos também negociáveis. Tal prática tem a ver com uma competência não necessariamente ‘completa’ e geral, mas com competências específicas e funcionalmente diversificadas de acordo com os contextos e necessidades reais de comunicação, de interação, de troca com o outro, o não-eu. Isso sob a perspectiva da diversidade, da variação ou mudança, características inerentes das línguas enquanto construtos sociais e, no caso da presente pesquisa, em situação de contato.

Rampton (2005), em sua pesquisa sobre mistura/alternância de línguas em contato entre grupos de adolescentes de origem anglo-saxã e afro-caribenha num bairro de South Midlands, Inglaterra, aponta o papel que essa troca desempenha na “negociação da identidade social” bem como propicia uma análise enriquecedora no que diz respeito às “ligações entre línguas, relações étnicas, cultura juvenil e a experiência da mudança social”.

Em vista disso, avançamos com Akhtar, Khan e Fareed, (2016, p. 30) quando afirmam que “variação ou mudança” é uma consequência natural do impacto que as línguas têm umas sobre as outras quando em situação de contato. Dessa situação de línguas em contato, emergem dois fenômenos característicos de sociedades multilíngues, a saber, *code-mixing* (CM) e *code-switching* (CS). Há autores que usam esses termos como intercambiáveis, sendo ambos sinônimos ao designarem o mesmo fenômeno. Outros distinguem os termos, especificando-os sob várias perspectivas, por exemplo, CS estaria relacionado ao inter-sentencial e CM, ao intrassentencial. Não há, além disso, consenso absoluto entre os especialistas na definição desses fenômenos (AKHTAR; KHAN; FAREED, 2016, p. 30, citando BOKAMBA, 1989).

Não é objetivo da presente pesquisa aprofundar a discussão sobre CM e CS[38] da perspectiva da sua conceituação, tão somente interessa-nos demonstrar sua ocorrência na fala dos participantes, ressaltando tais fenômenos como “uma prática funcional e como um sinal da competência bilíngue” e “fortemente determinado por circunstâncias sociais” em que as línguas

[38] Para tanto, conferir Hymes, 1971; Gumperz,1982; Myers-Scotton1993a; Bokamba, 1989; Kamwangamalu, 1992; Sridhar & Sridhar, 1980; Auer, 1998, dentre outros.

usadas dão pistas do estatuto social dos falantes no sentido de indicar "solidariedade ou identificação" com dado grupo ou ainda "rejeição" a outro grupo (MABULE, 2015, p. 340-345 citando VAN DER WALT; MABULE, 2001). Além do fato de entendermos esse fenômeno, natural para os falantes plurilíngues, como uma ferramenta útil para o ensino-aprendizagem da língua adicional (MABULE, 2015, p.345, citando VAN DER WALT; MABULE; DE BEER, 2001). Dessa feita, trabalhamos com CM e CS como sendo a alternância de uso de duas ou mais línguas em uma mesma conversa por falantes bilíngues/plurilíngues. Tais alternâncias/misturas de língua se dão entre os enunciados que constituem turnos de fala de diferentes interlocutores e, às vezes, dentro de um mesmo enunciado por um mesmo interlocutor (MILROY; MUESKEN, 1995, p. 8).

Os participantes da pesquisa procedem à alternância/mistura entre línguas do seu repertório à medida das exigências de interação, do contexto, dependendo do seu interlocutor.

> Eu falo twi, português, inglês e francês, mas meu francês não é bom.
> As línguas que eu mexo[39] quando eu falo são o twi e inglês, a gente (ganenses) fala assim muitas vezes... e agora a gente mexe o português com o inglês. (GAN4/17)
>
> Mas realmente não tem situação específica...Todo mundo fala assim na rua, na casa ... é cultural. (BEN3/17)
>
> A gente mistura vários idiomas, a gente mistura, por exemplo, palavras que vêm de todos os idiomas que a gente fala, e é mais nos contextos informais [...] depois de que eu aprendi o português, já cheguei a misturar, várias vezes, francês, português, fon; usa palavras diferentes de todos esses idiomas para fazer uma frase [...] depois, eu percebo que tô misturando (BEN6/17)
>
> Eu uso inglês muito na minha vida. Falo inglês quase qualquer situação, para isso, às vezes, quando estou falando minha língua materna faço mistura porque eu costumava com inglês. (GAN5/17)

De acordo com os participantes, o 'misturar' as línguas é bastante comum em contextos de interação informal, na família e entre amigos, o que revela a adequação feita respeitando o contexto de fala e os interlocutores, "SÓ acontece em contextos informais, conversando com um amigo ou com alguém da família também" (BEN6/17- ênfase do participante). No tocante aos contextos formais, esse participante afirma que não usam e os demais não se referiram a situações formais de interação. A fala da participante BEN3/17 nos induz a percebermos CS/CM como uma prática já tão integrada à cultura local, visto que ela não consegue estabelecer uma situação ou situações que sirvam de gatilho para esse fenômeno. Quando insistimos sobre

[39] 'Mexer' quer dizer 'misturar'.

o que provoca a alternância/mistura de línguas, ela cita uma situação bem informal de interação, “É tipo você quer falar de uma fofoca para o seu amigo... A gente costuma falar logo em outra língua não vai fazer o mesmo efeito se fosse em português. Tipo vai ficar sem graça”.

O participante GAN4/17 deu os exemplos abaixo em que mistura/alterna português com inglês, twi com inglês.

> Sim...misturar … por exemplo "today I will eat arroz and feijao".
> 'Mep3 s3 mek) school'... as primeiras três palavras são twi e 'school' e ingles ... significa que...'eu quero ir a escola'... aí a língua está misturada[40].

Segundo ele, CS/CM ocorre “quando eu falo com meus amigos ou família... é muito comum...” e a justificativa é acessar a informação que está mais disponível, especificamente, no que diz respeito ao vocabulário, “porque é até mais fácil porque tem algumas palavras da língua nativa que vai ter que pensar muito antes de lembrar ou usar”. Ele prossegue explicando por que as palavras em inglês podem estar mais acessíveis que as de sua língua nativa “E nós falamos mais o inglês na escola que acabamos perdendo um pouco da nossa língua nativa que aprendemos da nascença”. Mas, acrescenta também uma restrição, ou uma condicionante para o uso do CS/CM, “E depende da família também, na minha família falávamos mais inglês do que a língua nativa e por causa disso não sabia muito falar a língua nativa”.

Diante desses relatos, foi-nos possível observar a diversidade das experiências dos estudantes com as várias línguas que compõem o seu repertório. Estudantes oriundos do mesmo país, da mesma região, não têm um repertório idêntico e as línguas, ainda as compartilhadas, não têm o mesmo estatuto em cada repertório, o que nos levou a inferir, a partir das falas, que a família, de forma especial em contextos multilíngues e multiculturais, tem um papel fundamental na determinação dessa diversidade, não obstante o fato de uma das línguas autóctones ser a L1 majoritária da população em registros oficiais e não o francês ou o inglês, apesar de serem registrados como línguas oficiais e gozarem de maior estatuto e prestígio muitas vezes. Como já referido, relato semelhante ao de GAN4/17 foi feito pelas participantes oriundas da Jamaica sobre o fato de suas famílias preferirem usar o inglês ao patoá jamaicano, embora a primeira seja registrada como L2 (Quadros 1, 2, 3 e 4), enquanto o patoá jamaicano é apontado como sua L1.

Quanto às causas para o uso de CS/CM, Mabule (2015, p.246), tratando desses fenômenos na África do Sul, um país multilíngue e multicultural tal qual os demais países

[40] Exemplo de ‘mistura’ do twi e inglês.

africanos, afirma serem explicadas “como resultado das variedades de idiomas e das diferentes configurações em que os códigos são usados”.

> Nós falamos misturando as línguas porquê nós fomos colonizados pela Inglaterra e eles que desenvolveram a maioria das nossas línguas tipo na parte escrita e algumas palavras são do inglês que foram colocado dentro a nossa língua... por exemplo, em Akan nos falamos 'sukuu' que significa 'school' em inglês e escola em português essa palavra sukuu vem do school. (GAN4/17)

A fala acima vem ao encontro do que afirma Mabule (2015, p. 246) e deixa bem clara a influência que uma língua exerce sobre a outra, especialmente tratando-se de línguas em contato. No exemplo acima, verificamos a relação entre o inglês, a língua do colonizador e que goza do estatuto de língua oficial de Gana, e akan, uma das línguas autóctones do país e falada nas regiões Ashanti e Cape Coast.

O participante GAN4/17 explica, no entanto, que a realidade por ele descrita acima é comum em lugares, como a capital do país, onde se fala mais o inglês, segundo ele.

> E já que nossa língua oficial é inglês nos falamos misturando os dois mas isso acontece mais no lugares igual o capital onde eu morava que falam mais inglês mas em outros lugares só falar o dialeto puro.

Em Gana, um país localizado na África Ocidental, com cerca de 27.670.000 habitantes, segundo dados de 2016 da *United Nations Statistics Division* (UNSD)[41], as línguas principais são akan e inglês, mas há cerca de oitenta e uma línguas no país, das quais setenta e três são consideradas autóctones, ou seja, nativas e oito, não autóctones/nativas. De acordo com o *site* Ethnologue, das oitenta e uma línguas faladas no Gana, treze têm o estatuto de línguas funcionais, quarenta e seis são ditas em desenvolvimento, catorze consideradas vigorosas, seis se encontram em situação de problema e duas estão morrendo.

‘Akan’ é um nome dado por acadêmicos e ativistas da linguagem ganenses, em meados do século XX, quando buscavam padronizar a escrita das variedades Fante-Asante-Akuampen. A língua akan é falada em todo o país, por uma população de 9.100.000, dos quais 8.100.000 a têm como L1, os outros 1.000.000 a têm como sua L2. Seu estatuto é de nível 3, de larga comunicação e é considerada língua de trabalho nacional. Tem cerca de doze dialetos, alguns dos quais também são subdivididos[42], sendo todos inteligíveis. É classificada como uma língua

---

[41] Divisão de Estatística das Nações Unidas.

[42] *Dialetos:* Agona, Anomabo Fanti, Abura Fanti, Akuapem (Akuapim, Akwapem Twi, Akwapi, Twi), Akyem (Akyem Bosome), Asante (Achanti, Asanti, Ashante Twi), Asen, Dankyira, Fante (Fanti, Mfantse), Kwawu

Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Central, Akan (ETHNOLOGUE. AKAN. ETHNOLOGUE). Inglês é a língua trazida pelo país colonizador, nesse caso, Grã-Bretanha, e cerca de 9.800.000 ganenses a têm como sua L2 e seu estatuto é o 1, de língua nacional/oficial. Essa riqueza linguística está representada na fala do participante GAN4/17 abaixo.

> Então na verdade o meu país tem dez regiões e cada região tem as suas línguas nativas. Eu sou meio Ashanti e meio Fanti que são das regiões Ashanti e Cape Coast respectivamente e a língua nativa dessas regiões é o Akan/Twi e ainda tem umas diferenças entre a escrita e falar do Akan entre essas duas regiões mesmo sendo a mesma língua... por exemplo tem o Asante Twi e o Fante Twi. Entretanto, eu morava no capital do meu país que é outra região sendo o *Greater Accra Region* e lá fala o Ga que ê outra língua também.

Riqueza essa que se repete no Benim, país que também se localiza na África Ocidental e que tem uma população de cerca de 10.900.000 habitantes, conforme dados de 2016 do Banco Mundial (ETHNOLOGUE.WORLD BANK. ETHNOLOGUE). Francês tem o estatuto de língua nacional oficial, segundo o Artigo 1 da Constituição. Cerca de 3.836.700 beninensesP falam francês, sendo que 16.700 falantes a têm como sua L1 e outros 3.820.000 a têm como sua L2 (dados de 2016). Segundo o participante BEN6/17, há cerca de 55 línguas no Benim.

> [...] nós temos nossas próprias línguas, línguas originais, que NÃO SÃO DIALETOS, mas que são línguas do país, porque têm toda estrutura de uma língua, é, de língua, de que pode se chamar de língua, de que pode ser chamado de língua, isso. Então, essas línguas têm estrutura, gramática, têm escrita, têm tudo e são 55 línguas, são mais, na verdade, mais de 55 línguas no Benim, só no Benim.

De acordo com o *site* Ethnologue, há no Benim 52 línguas autóctones, mais o francês, introduzida pelo colonizador, e a língua americana de sinais, também conhecida como ASL (*American Signal Language*[43]), língua de sinais do Benim e língua de sinais da África francófona, num total de 54 línguas (ETHNOLOGUE. BENIM. LANGUAGES. ETHNOLOGUE). Dessas línguas, os participantes beninenses referiram-se às seguintes línguas: fon, cotafon, gun, mina, adja/aja, nagô, youruba, wla e mahi. Fon foi apontada como a L1 de seis estudantes, cotafon, de um e gun, de um.

A língua fon (fongbe), espalhada por todo o país, é falada por cerca de 1.900.000 beninenses, dados de 2016, sendo sua L1; é usada na "administração, educação, serviços

---

(Kwahu), Gomua, Ahafo. Akan. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/GH/languages. Acesso em: 26 set. 2019.

[43] Língua America de Sinais.

religiosos, comércio e trabalho"; é ensinada nas escolas primárias e, desde 2013, vem sendo incluída em programas educacionais multilíngues (ETHNOLOGUE. FON. ETHNOLOGUE). A língua cotafon (gbe, cotafon) apresenta 81% de similaridade lexical com a língua fon, é falada por cerca de 154.000 beninenses, com o estatuto de L1 (ETHNOLOGUE. KOTAFON. ETHNOLOGUE). Já a língua gun (gungbe) é a L1 de cerca de 675.000 beninenses, é falada também na Nigéria. O francês é a língua trazida à época da colonização do país pela França. No Benim, cerca de 3.836.700 falam francês, 16.700 deles a têm como L1 e 3.820.000, como L2. Seu estatuto é de língua nacional oficial (1990, Constituição, artigo 1º- ETHNOLOGUE. BENIM. LANGUAGES. ETHNOLOGUE).

Retornando à ocorrência de CS/CM, Mabule (2015, p.346) apresenta seis causas para o uso de CS/CM por parte dos indivíduos plurilíngues, uso esse que o autor trata como " um resultado das variedades de línguas e diferentes configurações nas quais os códigos são usados" e, dentre essas, identificamos duas delas como relacionadas à experiência dos participantes da pesquisa, conforme deixam perceber em suas falas. A primeira é a "falta de terminologia adequada ou equivalente" e as falas abaixo atestam isso (MABULE, 2015, p.346).

> Quando estou com falta de vocabulário para me expressar. (BEN2/17)
>
> É aquela situação que quando você está falando você esquece uma palavra em português... Nesse momento a gente costuma colocar outra língua se for achar a palavra ou o que queria falar em outra língua. (BEN3/17)
>
> Eu falo com meus colegas assim porque e até mais fácil porque tem algumas palavras da língua nativa que vai ter que pensar muito antes de lembrar ou usar. (GAN4/17)

A segunda causa é a que diz respeito às funções "social e identitária" (MABULE, 2015, p. 347), quando os que interagem buscam ser sociais e estabelecer alguma forma de identidade com seus interlocutores, os quais não fazem parte do mesmo grupo por diversas razões. No caso do participante BEN2/17, a razão é "Quando a pessoa com quem estou falando fala essa, é falante dessa mesma segunda língua".

Essa alternância/mistura de línguas foi percebida por nós durante as aulas e, muitas vezes, utilizamos esse recurso com o intuito de ajudá-los na compreensão de conceitos linguísticos e culturais, do próprio funcionamento do sistema da língua-alvo. Em outras palavras, recorremos à língua que tínhamos em comum, francês ou inglês, para ajudá-los a acessar/construir conhecimento a respeito do PB, com o fim de se sentirem encorajados a interagir com os nativos, a se exporem, fazerem uso da imersão, a terem condições de dar continuidade a uma conversa iniciada.

À medida que foram se apropriando do PB e usando-o como meio de interação, fomos recorrendo menos a esse expediente, mas ele foi extremamente útil, tanto para esclarecer dúvidas como para estabelecer uma empatia entre professor e aluno. Dessa feita, CS/CM pode constituir-se uma estratégia de ensino útil "em salas de aula de imersão e/ou bilíngues" (MABULE, 2015, p.345, citando VAN DER WALT; MABULE; DE BEER, 2001), como é o caso das classes do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, cenário da presente pesquisa.

Durante as aulas, ouvimos de alguns acerca do seu interesse em interagir com os nativos, de aprender a língua e das dificuldades que enfrentavam para levar essa interação a contento, como podemos perceber com as falas a seguir.

> [...] às vezes, se fecha porque, tipo ficar na minha porque a gente não tem o acompanhamento ou quem poderia me ajudar a entender melhor alguma coisa. Por exemplo, a gente começa com as saudações em português, 'olá, tudo bem?' Aí, você chega lá, a pessoa só fala 'oi, tudo bem?', um pouco, 'bom dia', e ACABOU! [...] É difícil ver, por exemplo, a pessoa vai dizer, vai pensar assim, 'eu vou chegar num amigo, numa amiga e perguntar só oi, como você é? Está? Você tá bem? Como foi o fim de semana?' e ACABOU a conversa! Não mais nada pra falar. (BEN2/17)

> Exatamente! Você vai perceber o que ele falou realmente é uma das razões pessoalmente que você, no início, quando você não tem um vocabulário suficiente para poder falar, ter uma boa discussão, uma boa conversa, um bom diálogo, aí se prende, ninguém sabe o que o outro tá falando, ninguém se entende, aí fica esse conflito, aí, cada um se separa. Mas, ao longo do tempo, quando as pessoas começam a ter um domínio sobre a língua, aí, já começa a fluir um pouco. (PRES. AEE)

O que BEN2/17 e o PRES. AEE relatam se coaduna ao que afirma Ellis (1999, p.184) sobre os encontros 'desiguais' que se dão entre os aprendentes e os falantes nativos de uma dada língua. Segundo esse autor, a desigualdade teria duas causas: com respeito ao conhecimento diferente, desigual, que têm da língua em "que tentam se comunicar" e à posição de poder, de hierarquia, em que se encontra o falante nativo. A fala acima é um exemplo da primeira causa, o conhecimento desigual da língua que serve de mídia para a comunicação. O pouco conhecimento da língua gera a falta de condições para continuar o diálogo e como BEN2/17 enfatiza: "ACABOU".

Observamos que não se trata somente de prover vocabulário da língua-alvo para o aprendente, afinal, uma língua é bem mais do que o seu léxico, mais do que sua estrutura e funcionamento internos; segundo Blommaert; Collins; Slembrouck (2004, p. 4), "a língua é um objeto ideológico, i.e., investido de interesses sociais e culturais, não é apenas um meio (denotativo e neutro) para significar". Precisamos, portanto, compreender a aquisição-aprendizagem da língua-alvo, e seu consequente uso, como uma prática situada em contextos

reais, envolvendo engajamento mútuo possibilitado pelo compartilhamento do repertório da língua-meio, suas regras de funcionamento interno e pragmáticas e na sua feição de manifestação de cultura. Na fala de GAN3/17 a seguir, observamos essa realidade de uma forma bem interessante, visto que ele faz uso de uma ferramenta, o tradutor *online*, para ajudá-lo com a sua dificuldade com a língua, mas a ajuda recebida não atende a sua necessidade naquele contexto específico de interação, inclusive provocando um incidente que foi atenuado, e até mesmo resolvido, pela participação cooperativa da sua interlocutora.

> [...] eu lembro que eu convidei uma amiga pra um programa aqui, mas eu não sabia que programa tinha um outro sentido aqui porque em inglês se a gente falar '*program'* é evento, entendeu?, é evento aqui, aí, eu, tipo, tava procurando a palavra no Google Tradutor, eu pes... eu coloquei '*program'*, aí, eles colocaram, o Tradutor colocou 'programa', aí eu falei 'ah tá', então, eu quero convidar você, aquele tal amiga que eu quero convidar ela pra uma programa e ela falou pra mim que programa significa outra coisa aqui no Brasil.

Saber *como* dizer, que escolhas fazer, tem a ver com esse conhecimento da língua em funcionamento num contexto real e de trocas efetivas, culturalmente situada. Mesmo pessoas plurilíngues com habilidades bem desenvolvidas podem experimentar dificuldades de comunicar caso não saibam como se portar linguisticamente no contexto da língua-cultura-alvo por sentirem-se "fora de lugar" (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p.2) e isso em situações comuns do dia a dia, como ir ao mercado ou comprar uma passagem para viajar. Tal dificuldade, provocada pela mudança no espaço, no contexto em que se encontra o indivíduo, pode afetar sua capacidade de usar as habilidades e recursos linguísticos necessários num dado espaço, e impor uma série de exigências que o indivíduo não tem condições de atender. Não se trata de dizer que ele perdeu os recursos e habilidades plurilíngues de comunicar e interagir, mas o ambiente estranho em que se encontra 'organiza' o sistema específico da língua-alvo, tornando-o temporariamente num sistema que 'incapacita o indivíduo'. Assim, a falta de competência para comunicar adequadamente não é um problema *do* falante, mas *para* o falante (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p.2), como podemos perceber na fala de GAN3/17 a seguir.

> [...] quando eu cheguei aqui, eu passei algumas dificuldades obviamente na língua porque foi a primeira vez que eu cheguei a algum lugar e eu não sabia nada, nada mesmo sobre a língua e eu tinha que, tipo, apontar as coisas que eu queria comprar pra poder comprar porque eu não sabia falar [...]. Então, foi isso que, tipo, era uma dificuldade pra mim, eu sabia a coisa mas não sabia falar ou colocar em um contexto legal.

Dessa feita, somos levados a concordar com Blommaert; Collins; Slembrouck (2004, p.2), quando afirmam que “Todo evento comunicativo se desenvolve num espaço particular e esse espaço pode influenciar o evento de formas não arbitrárias”, visto a impossibilidade de dissociar a língua do seu contexto de uso, do espaço em que se efetiva e se constitui também meio que concretiza a comunicação entre os interlocutores.

No exemplo de GAN3/17 acima, a dificuldade está relacionada ao seu desconhecimento de como aplicar as formas conhecidas de maneira adequada, “eu sabia a coisa mas não sabia falar ou colocar em um contexto legal”. Mas ocorre também o que relata BEN6/17, o que, num certo sentido, já é esperado porque se dá no momento da sua chegada ao Brasil, relaciona-se ao novo espaço social, cultural e geográfico onde ele terá que circular na sua nova experiência.

> Cheguei aqui, a dificuldade foi enorme porque é difícil não conseguir se expressar, querer falar, é, expressar alguma coisa e a gente não conseguir, é muito difícil. Então, já no aeroporto, tive muita dificuldade, chegando aqui para a instalação, adaptação, comprar no supermercado, pegar ônibus, muita dificuldade. (BEN6/17)

O participante acima relata sua dificuldade em lidar com situações comuns do dia a dia porque “não fala a sua língua” ou, de uma perspectiva diferente, porque ainda não dispunha, ou ainda não havia desenvolvido, das competências multilíngues específicas necessárias nesse dado espaço, nessa situação particular (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p.2). Tal situação é natural quando consideramos dar-se no momento inicial de enfrentamento da nova realidade, não obstante, prevalece sendo a experiência de alguns dos estudantes mesmo depois de algum tempo decorrido. Quanto a isso, observamos algumas questões, como o perfil pessoal do estudante, que influencia o modo como experiencia o choque cultural, como se lança à construção de relacionamento com outras pessoas, sejam colegas de classe, sejam nativos, dificuldades de aprendizado, dificuldades financeiras e de saúde, dentre outras. Os relatos abaixo, do PRES. AEE, dão conta dessa realidade.

> Mas além disso tem também o comportamento de cada aluno, de cada ser humano. Tem pessoas que são um pouco mais introvertidas, tem outros que são mais extrovertidos, tem outros que, sei lá, dane-se! Fazem o que eles querem. Então, tem várias pessoas que têm vários tipos de comportamento. Além de tudo isso, tem as condições culturais do país.
>
> Tem pessoas também que têm barreiras linguísticas, aí o que nós podemos fazer? OLHA. Tudo, até a comida também é obstáculo...
>
> Tem uma coisa, olha, por exemplo, tem esse negócio ‘ah! Temos que adaptar à comida’, sim, a gente tenta fazer isso lá nas nossas casas, mas nem sempre a gente tem. Por

> exemplo, R$ 1,00, 1 quanto tá? Tá 155 francos, na nossa moeda, TÁ MUITO CARO, gente! Como você vai juntar pra fazer um almoço, assim digno do nome, dizendo que você quer fazer um prato...

Observamos que a AEE tem buscado formar uma rede de ajuda, um trabalho de acolhimento por parte dos estudantes que estão há mais tempo em prol dos recém-chegados, no sentido de minimizar o enfrentamento das dificuldades listadas acima, potencializar a aquisição-aprendizagem do PB para que alcancem o objetivo que os fez atravessar o Atlântico. Objetivo que se subdivide em ser classificado no CELPE-Bras, fazer um curso de graduação numa IES brasileira e, então, voltar e colaborar com o desenvolvimento do seu país de origem.

> [...] É o seguinte: logo quando os estudantes chegam, principalmente têm isso. Até a gente também tenta, no dia, tenta falar pra eles... assim, se acordem. A gente sempre faz tentativa de reuniões, a gente sempre encontra com eles, nos corredores, a gente marca reunião, a gente fala sobre isso. Mas a gente percebe essa transição de tímido... corre atrás de tal. (PRES. AEE)

> No início, ninguém se conhecia, então todo mundo era um pouco reticente, um pouco distante um do outro. Aí quando tem uma atividade extra, então a Associação também interage também... (PRES. AEE)

Em circunstâncias como as descritas, Blommaert; Collins; Slembrouck (2004, p.2), citando Rampton (1995), afirmam que, nesses momentos quando o indivíduo ainda não tem o domínio da LAd, ele pode se valer de forma criativa “das vozes de outros”, a saber, dos falantes nativos ou dos não-nativos que já têm um *expertise* maior que o dele.

> As coisas que me ajudavam foram assistindo filmes e series em português, também eu falava com meus amigos brasileiros. (JAM1/16)

> [...] mas com o tempo as coisas vão mudando e a gente percebe que a gente começa a entender muitas coisas, com a convivência também. E então desde depois de dois meses, mais ou menos, mudaram, muitas coisas mudaram, eu conseguia entender o essencial, né, o importante e conseguia expressar o importante também mais ou menos, aí eu fiquei mais feliz, mais aliviado e foi assim meu processo até o mês, o sétimo mês, isso, o último mês. (BEN6/17)

> Então, nas minhas amizades com alguns brasileiros que me ajudou a falar muito bem então. (GAN3/17)
> Aí, esses... a gente percebe que no início começa a ter esse... esses conflitos, mas depois, quando tem um picnic, ah tem uma saída, assistir um filme junto... ah todo mundo já vira amigo. Aí já começa uma integração melhor. (PRES. AEE)

Nas falas acima, fica bem claro o papel, a importância, da imersão para que os aprendentes encontrem recursos que os auxiliem no desenvolvimento das suas diversas competências, a saber, linguística, intercultural e pragmática; ao se permitirem, e mesmo buscarem isso ativamente, a interação com os nativos em contextos reais de uso da língua-alvo e aliando a isso o fato de serem sujeitos plurilíngues.

Não poderíamos encerrar este capítulo de outra forma a não ser com as falas de alguns dos atores principais desta pesquisa, com quem tivemos o privilégio de caminhar nesta trilha ainda tão pouco desbravada, do ensino-aprendizagem de PLA como língua-cultura.

> [...] é::: faz dois anos que eu tô aqui no Brasil, eu tô muito sozinho aqui, não tenho família aqui [...]
> Bom, a dificuldade era no início, a maior dificuldade foi no início porque demora um pouco, a gente pensa que a gente nunca vai conseguir falar esse idioma, mas com o tempo as coisas vão mudando e a gente percebe que a gente começa a entender muitas coisas, com a convivência também. E então desde depois de dois meses, mais ou menos, mudaram, muitas coisas mudaram, eu conseguia entender o essencial, né, o importante e conseguia expressar o importante também mais ou menos, aí eu fiquei mais feliz, mais aliviado e foi assim meu processo até o mês, o sétimo mês, isso, o último mês. Então, durante esse processo conheci muitas pessoas, foi ao mesmo tempo um grande desafio, um grande desafio, mas também um grande aprendizado, é, conhecendo uma nova cultura, me adaptando, conhecendo novas pessoas, conhecendo professores incríveis, a gente não conseguia se comunicar no início (risos) por causa da barreira da língua, mas deu tudo certo, graças a Deus, no final. (BEN6/17)

> Então, a experiência foi boa, a gente aprendeu bastante coisas, a gente aprendeu várias coisas da cultura brasileira e a gente tinha que se adaptar, né?, se acostumar, como eu já tinha falado, com certas coisas, tipo o clima do Brasil, o que não gostava de ler, tinha que ler porque a gente tem que aprender a língua, aí eu me acostumei a assistir filme, sair com os amigos, a tentar conversar com brasileiros, só pra mim puxar o necessário deles, tipo pegar o que for necessário pra mim usar pra não reprovar na prova do CELPE-Bras. Então, a experiência foi tanto na escrita, tanto na parte oral porque a prova é dividida em duas partes, e convivendo com essas pessoas todas a gente tenta falar, a gente tenta puxar assunto, a gente tenta conversar, dizer alguma coisa pra não ficar calado perto dessas pessoas que são tipo um ponte pra gente chegar no nosso objetivo. Então, eu acho que a experiência que eu vivi ou que estou vivendo aqui no Brasil agora começou desde o início que eu cheguei, aprendendo o português, nesse tempo que foi dado pra mim, hoje que eu já ingressei o curso, que eu comecei o curso, já tô no terceiro semestre, tô gostando porque foi escolhido pro curso do meu sonho, que eu sempre quis fazer e até agora a gente continua fazendo essas experiência, continua vivendo essas experiência. Aí tudo começou com o português, né? E ali tive os melhores professores, as melhores professoras, que ajudaram a gente a aprender essa língua. (BEN2/17)

> [...] quando eu cheguei aqui, eu passei algumas dificuldades obviamente na língua porque foi a primeira vez que eu cheguei a algum lugar e eu não sabia nada, nada mesmo sobre a língua e eu tinha que, tipo, apontar as coisas que eu queria comprar pra poder comprar porque eu não sabia falar. Mas quando eu comecei a faculdade, aí, eu encontrei

> algumas pessoas que me ajudaram, as pessoas do ILC também, foi com eles que eu aprendi mais a língua, entendeu? Porque, pra mim, eu aprendi mais a língua nas conversas com os brasileiros, entendeu?
> E, mas é isso, e, às vezes, eu ajudo alguns brasileiros com inglês também. Mas tá sendo muito legal, eu tô indo bem, graças a Deus, nas minhas, minhas aulas e as pessoas, tipo, eles é um pouco, eles não entende, entendeu? Porque eles pensavam que eu ia achar difícil porque eu não falo português, mas, graças a Deus, eu entendo bem a matéria. É, tipo, conhecimento é conhecimento, né, em geral, se você sabe inglês, algum coisa, tipo, em relação à ciência, em geral, em toda língua, é só você sabe como você vai traduzir, entendeu?
> Então é isso. Graças a Deus, tá tudo bem. (GAN3/17)

Da dificuldade inicial, marcada pela distância da família e de tudo que lhes era conhecido, pelo novo, estranho, diferente e tudo isso acentuado pela barreira da língua, para a alegria de vencer os obstáculos e alcançar o objetivo de se classificar no exame CELPE-Bras e avançar de estudante pré-PEC-G para estudante-convênio de graduação. O caminho iniciado, desde o primeiro dia em que chegaram até o presente, não tem sido fácil, mas as dificuldades não o interromperam e os participantes acima avançam em suas experiências, longe de casa, ainda com saudades e enfrentando desafios, cumprindo o sonho que os fez atravessar o Atlântico, fazem seus cursos de graduação em IES públicas brasileiras.

4 SUGESTÕES-REFLEXÕES: DANDO ACABAMENTO AO TEXTO-TECIDO

> "O ponto positivo foi que eu tive a oportunidade de fazer muitos amigos de vários e experimentei uma cultura nova e interessante."
> (JAM1/16)

Neste capítulo, refletimos acerca de algumas sugestões a serem, se possível, experienciadas por nós mesmos e pelos que labutam na mesma seara, enquanto aprendemos com nossos aprendentes o que seja o ensino-aprendizagem de PLA.

Retomamos, assim, as questões de pesquisa e, à luz das experiências com os estudantes e dos dados gerados, apresentamos algumas das ponderações que temos feito em retrospectiva, de um lugar e condição de observação diferentes no espaço e no tempo. Na perspectiva da literatura examinada, das experiências passadas com os pré-PEC-G no curso preparatório para o CELPE-Bras e das narrativas dos que se tornaram estudantes-convênio, refletimos acerca das nossas ações, do que fizemos e como faríamos se soubéssemos naquele tempo o que sabemos hoje.

4.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Nesta subseção, abordamos as quatro questões que constituíram os fios condutores desta tese.

- Que fatores são responsáveis por tais dificuldades dos aprendentes no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, não obstante o fato de serem bilíngues/plurilíngues e estarem imersos no contexto de fala da língua-alvo?

O primeiro fator aqui elencado diz respeito ao isolamento que experienciam e que é, ao mesmo tempo, causa e consequência da não apropriação da língua-alvo. Esse isolamento acontecia de formas diversas, alguns escolhiam ficar sós ou, no máximo, em grupos de dois ou três, embora houvesse outros pares possíveis; outros participavam de grupos maiores, mas sempre usando inglês ou francês quando em sala de aula. Segundo alguns estudantes, em conversas informais em sala de aula e que se comprova a partir das narrativas e respostas aos

questionários, em outros ambientes, costumavam alternar entre o uso de uma dessas línguas e uma língua autóctone comum.

Num primeiro momento, o de chegada, de maior estranhamento, isso é normal, afinal, não apenas a língua é nova, tudo é novo, de fato, os primeiros encontros foram marcados pelo silêncio deles, que se explica pelo reconhecimento da situação, familiarização com os professores, com as culturas circulantes, inclusive relativas à dinâmica da sala de aula, com os próprios colegas de classe, como já referido, mesmo tendo uma origem comum, foram se conhecer na realidade da sala de aula do curso preparatório, já na UFPA.

Para além disso, observamos que alguns estudantes se fecharam em seus círculos mais próximos durante um período além do que seria considerado o normal, o esperado. As falas dos participantes confirmam isso e vimos esse comportamento durante as aulas, com estudantes que participavam muito pouco das interações mesmo quando interpelados diretamente. Ainda quando os abordávamos individualmente, por imaginarmos ser a timidez a causa da dificuldade em interagir usando PLA, a comunicação era difícil e eles, via de regra, recorriam ao inglês ou francês para falar conosco, tirar suas dúvidas, como nos disse a participante JAM1/16, "Quando eu estava estudando português, inglês me ajudava a entender melhor. Inglês ainda está me ajudando a entender português".

Diante disso, buscamos meios para incentivá-los a ampliar seu círculo de relacionamento, tanto em sala de aula, conosco e os colegas, como com nativos em suas experiências do dia a dia, no ônibus, na vizinhança, nas lojas, nos ambientes da universidade. Que começassem ouvindo, prestando atenção ao que se falava ao seu redor, buscando identificar palavras, expressões e tentassem tomar notas, gravar em áudio a sua própria 'reprodução' dessas formas. Assim agimos porque uma de suas justificativas era o não ter vocabulário suficiente para interagir, buscamos, então, atendê-los no sentido de fazê-los sentirem-se mais confortáveis e desafiados a construir seu processo de aquisição-aprendizagem da língua. Ressaltamos que essas ações para encorajá-los a interagir usando o PB constituem os esforços da coordenação pedagógica desde o primeiro dia quando são acolhidos no curso preparatório e, assim, fomos orientados a agir.

Passamos então a iniciar as aulas com um momento em que eles nos diziam o que tinham ouvido, o que era novo, desconhecido e o que já podiam identificar e incorporar como conhecimento acerca da língua-alvo. Isso tornou-se uma atividade mais produtiva do que pensamos a princípio, visto tê-los motivado a (i) prestar atenção às interações a sua volta, a beneficiar-se com a situação de imersão não só no contexto do PB, mas no das culturas, palco de sua realização e uso efetivo, que lhes permitia o contato com a língua e com os falantes, seus

gestuais, expressões, ações e reações; (ii) interagir em sala de aula, expressar-se, tirar dúvidas, aprender, sentir-se confortável e, assim, desafiados a saber, aprender mais.

Certamente, não conseguimos fazer com que todos participassem ativa e produtivamente da atividade, afinal, o grau e duração do isolamento e a disposição para romper com isso varia de estudante para estudante, de acordo com o perfil de cada um. Esse perfil não pode ser desconsiderado, dentre os que menos interagiam, temos os tímidos e aqueles que não se permitiram interagir mais por motivos outros. No caso dos que percebíamos tímidos, buscamos reforçar o ambiente de confiança, muitas vezes, os atendíamos de forma individual, até mesmo durante o intervalo das aulas, demonstrando nosso interesse e simpatia; quando, diante do grupo, nos esforçamos por criar um ambiente de cordialidade, respeito e cooperação, a fim de que se envolvessem nas atividades interativas e criassem autonomia, compreendendo a necessidade de participação ativa na construção do seu processo de desenvolvimento das suas habilidades.

À época das aulas no curso preparatório, mesmo em face da nossa incipiente experiência e pouco conhecimento teórico com o ensino-aprendizagem de PLA, já considerávamos a importância de prepará-los para além do exame do CELPE-Bras, para sua possível experiência como estudantes-convênio em IES brasileiras e os desafios daí advindos. Sobretudo, quando lembrávamos das dificuldades enfrentadas por nossos alunos da graduação, em face da nova realidade que é a experiência universitária, com seus desafios, cobranças e exigência de um amadurecimento para uma independência à força, sem respeitar tempo nem perfil. Se brasileiros estudando no Brasil, mais especificamente, na sua cidade, boa parte deles tendo o suporte da família, enfrentam as dificuldades mais diversas, o que dizer dos estudantes-convênio, enfrentando sozinhos novidades de toda sorte, estranhamento por todos os lados, inclusive a barreira da língua e da cultura?

Com essa preocupação em mente, buscamos desenvolver ações que lhes possibilitassem atuar de forma ativa no seu processo de aquisição-aprendizagem do PB, o meio para alcançar seu objetivo imediato, que era ser classificado no exame CELPE-Bras e, sem o que, não haveria como prosseguir para alcançar o objetivo principal de estudar numa IES brasileira. E isso sem perdermos de vista as demais competências necessárias para conduzir com êxito o que aqui vieram fazer à custa de muito sacrifício para alguns e suas famílias, inclusive financeiro.

> [...] a família gasta realmente muito, custa muito caro o intercâmbio, porque apesar de ser um convênio, um acordo entre países, entre o Benim ((certamente queria dizer Brasil)) e o meu país pra esse intercâmbio, o meu governo, o governo do meu país não ajuda nos gastos, ou seja, os documentos, o visto, e as passagem, que são coisas que

> custam muito, muito caro, muito caras, são muito caras, e foram muitos gastos realmente, não foi fácil. (BEN6/17)

> [...] pra poder chegar aqui, é praticamente uma esperança... A família, dependendo das famílias, eles vendem até terreno deles, até casa pra poder manter o filho. Sim, no início a gente assina o termo de responsabilidade financeira [...]. (PRES.AEE)

Os relatos acima apontam para a realidade de grande parte dos estudantes e constituem, ao mesmo tempo, um embaraço porque a falta temporária ou permanente do suporte financeiro também interfere na sala de aula, na sua participação e até mesmo frequência, como constata a fala a seguir do PRES. AEE:

> Você vai perceber que, mesmo na sala de aula, às vezes, tem estudante que falta às aulas, não, necessariamente, porque eles querem faltar a aula. É difícil, principalmente, pegando o caso dos Benimenses, é muito difícil ver um Benimense faltar aula. Mesmo lá, é praticamente um pecado, ninguém falta aula. Então, é muito difícil ver, então, você vai ver que cada centavo, às vezes, as pessoas falam, 'olha, hoje, vai ser qual aula? Não tem muito dinheiro, é melhor faltar essa aula pra ir pra aula de amanhã', porque ele não tem condição financeira pra poder fazer isso.

A dificuldade financeira pode, em alguns casos, constituir barreira para um melhor aproveitamento, e, inclusive, ser a explicação para o que, a princípio, foi interpretado como timidez, como afirma o PRES. AEE a seguir:

> Você vai ver que o pessoal, o cara vai ficar muito no canto dele sozinho. Talvez, não é porque ele é introvertido, não é porque ele não gosta de falar, não, mas, ele tá ali fazendo cálculo sobre os centavos dele que ele tem.

Isso revela a preocupação com a vida fora da sala de aula, com o dinheiro para se alimentar, pagar aluguel, para se locomover, o que atrapalha a concentração e a participação na sala de aula. Como diz o PRES. AEE, "Então tem muito essas coisas que a gente tem que perceber...".

Infelizmente, essa realidade não diz respeito somente aos estudantes com quem tivemos contato. Trata-se de uma realidade compartilhada por muitos alunos intercambistas, em especial, os estudantes-convênio, como podemos perceber a partir de outras pesquisas sobre o PEC-G (BIZON, 2013; AMARAL, 2013).

Essas questões, isolamento e preocupações com sustento financeiro, na experiência de alguns estudantes, acabaram agravando a dificuldade no desenvolvimento das suas competências, linguísticas, interculturais, interacionais, o que nos conduz a outro fator que julgamos se constituiu barreira na experiência dos participantes de um modo geral.

O desconhecimento do PB quando do início da experiência dos estudantes no Brasil, naturalmente, implica barreira para a interação, mas um agravante na experiência desses estudantes é o tempo, um tanto quanto exíguo, de que eles dispõem para ter algum domínio da língua que lhes permita serem classificados no exame CELPE-Brás. Eles chegam, em geral, em fevereiro e o exame acontece em outubro, assim, eles têm que "aprender o português [...] nesse tempo que foi dado pra gente aprender o português, que era um intervalo de sete até oito meses [...]"(BEN2/17).

O prazo de que eles dispõem precisa ser otimizado com o maior envolvimento possível nas experiências de exposição ativa intermediadas pelo PB. Alguns superaram sem tanta dificuldade esse período, outros enfrentaram as dificuldades normais de início como nos atestam as falas a seguir.

> [...] pra aprender o português não foi muito difícil pra mim, já com três meses eu entendia um pouco, sendo que eu cheguei só sabendo da palavra 'obrigada', que eu falava errado também, eu falava 'obrigado', mas, com três meses, eu conseguia entender um pouco do que as pessoas falavam. (BEN1/17)

> Eu, é, começando a aprender o português, eu tive algumas dificuldades porque aprender uma língua estrangeira não é tão fácil. (BEN2/17)

> Bom, a dificuldade era no início, a maior dificuldade foi no início porque demora um pouco, a gente pensa que a gente nunca vai conseguir falar esse idioma, mas com o tempo as coisas vão mudando e a gente percebe que a gente começa a entender muitas coisas, com a convivência também. E então desde depois de dois meses, mais ou menos, mudaram, muitas coisas mudaram, eu conseguia entender o essencial, né, o importante e conseguia expressar o importante também mais ou menos, aí eu fiquei mais feliz, mais aliviado e foi assim meu processo até o mês, o sétimo mês, isso, o último mês. (BEN6/17)

> [...] quando eu cheguei aqui, eu passei algumas dificuldades obviamente na língua porque foi a primeira vez que eu cheguei a algum lugar e eu não sabia nada, nada mesmo sobre a língua [...] Mas quando eu comecei a faculdade, aí, eu encontrei algumas pessoas que me ajudaram, as pessoas do ILC também, foi com eles que eu aprendi mais a língua, entendeu? Porque, pra mim, eu aprendi mais a língua nas conversas com os brasileiros, entendeu? (GAN3/17)

Os excertos acima são de estudantes que lograram êxito, no que tange aos objetivos propostos, e foram classificados no CELPE-Bras. No entanto, vimos outros estudantes também plurilíngues e em contexto de imersão que não avançaram no seu processo de aquisição-aprendizagem do PB de modo a alcançarem o mesmo resultado, para os quais o tempo parece não ter sido suficiente para vencerem as dificuldades, as barreiras, que generalizamos aqui

como sendo as do isolamento, dificuldade financeira e exiguidade do tempo, mas que não se resumem a isso apenas.

Certamente, há questões que não são externas, mas têm a ver com o perfil individual dos aprendentes, não as denominamos de barreiras nem dificuldades, mas de especificidades individuais (ELLIS, 1999), tais como ritmo, estilo e estratégias de aprendizagem, motivação, conhecimento metalinguístico ou necessidade de ajuda para ativar esse conhecimento e refletir sobre as questões linguísticas, fazendo uso do saber já consolidado a fim de acessar informações que lhes sejam úteis na construção do novo, da apropriação da língua-alvo. No entanto, se considerarmos a aquisição-aprendizagem de uma língua como prática situada/contextualizada, que envolve engajamento, participação mútua, conjunta, como sendo uma iniciativa negociada e um repertório compartilhado (BLOMMAERT; COLLINS; SLEMBROUCK, 2004, p.24), precisamos considerar as competências individuais dos aprendentes, mas, também, precisamos coaduná-las aos fatores externos, ao pensarmos o processo de aquisição-aprendizagem desses alunos que 'falharam', que ficaram 'pelo meio do caminho', e entender o que os silenciou, o que os impediu de alcançar seus objetivos. Isso nos conduz à segunda questão norteadora desta pesquisa.

- Qual o papel do ser bilíngue/plurilíngue e do contexto de imersão no processo de aquisição-aprendizagem de mais uma língua?

Segundo o que preconiza o Conselho da Europa (2001, p.23), o indivíduo bilíngue/plurilíngue, a partir de sua experiência com várias línguas em contextos culturais que também são plurais, desenvolve uma CC em que essas línguas e culturas "se inter-relacionam e interagem", não havendo, portanto, uma compartimentalização mental onde elas se armazenam de maneira estanque. Entendemos, com base nisso, que o indivíduo bilíngue/plurilíngue tem recursos outros que facilitam a aquisição-aprendizagem de mais uma LAd.

Tais recursos não operam de forma automática, por si só, como observamos em nossas experiências com as duas turmas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras na UFPA. Os indivíduos bilíngues/plurilíngues precisam ser motivados, orientados para que desenvolvam, 'ativem' as múltiplas competências necessárias, e, confiantes, enfrentem o desafio de "novas experiências linguísticas" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.24) em novos contextos culturais (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.13), e, assim, possam interagir mediados por mais uma LAd. Por orientação, entendemos o acompanhamento especializado do

professor e vale ressaltarmos que estamos nos referindo ao processo formalizado de ensino-aprendizagem que se dá no curso preparatório para o exame CELPE-Bras/UFPA.

No nosso último dia de aula com a turma de 2017, ao darmos as últimas orientações para o exame CELPE-Bras e buscarmos incentivá-los para que usassem de forma ativa e consciente suas competências enquanto indivíduos bilíngues/plurilíngues, nós nos surpreendemos ao perceber que muitos dos estudantes não tinham consciência do recurso de que dispunham. Fomos questionados acerca do benefício de sua condição bilíngue/plurilíngue e, então, nos demos conta de que falhamos, ao longo do curso, por não percebermos que eles, ou boa parte deles, não tinham essa consciência e nós não exploramos essa condição como deveríamos. Passamos, então, a refletir acerca do que motivava essa falta de consciência e, com base no que eles mesmos disseram, inferimos que o ser bilíngue/plurilíngue é algo natural para eles, faz parte da sua experiência e de todos os que o cercam, visto virem de países multilíngues.

Essa experiência ratificou a necessidade de uma educação que se pense intercultural e que crie o palco necessário para o desenvolvimento de todas as competências, na conscientização dos recursos próprios da experiência dos estudantes, para que se estendam para aquisição-aprendizagem, construção de outros saberes, como os de outra língua. Torná-los cientes de que podem, são competentes, para se comunicar, interagir de forma eficaz com outros interlocutores, ao encontrarem caminhos que tornem essa comunicação/interação possível, seja pelo compartilhamento de línguas comuns, pela mistura de línguas (CS/CM), na busca de tornar o enunciado mais inteligível para o outro, seja ao recorrerem ao seu conhecimento de várias línguas para acessar conhecimento numa língua na qual não tenha tanto domínio ao reconhecerem “palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada” (QECR, 2001, p.23-24).

Entendemos a necessidade de implementar uma educação intercultural com o fim de criar um ambiente propício para o exercício de convivência com as diferenças representadas na sala de aula, como tipo das relações entre diferentes que caracteriza a vida em sociedade. A sala de aula com uma feição intercultural torna-se um recorte, uma amostra do que acontece fora da sala de aula, no dia a dia onde os estudantes estarão tecendo suas relações, aprendendo uns com os outros, “comparando seu próprio contexto cultural com contextos não familiares aos quais o aprendizado da língua os introduz” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.26).

Aqui, entra o papel do contexto de imersão, que precisa ser visto pelos estudantes como um privilégio porque, ao saírem da sala de aula do PB, continuarão a experienciar o PB aonde forem. Novamente, vale ressaltarmos que o contexto de imersão também não age por si só porque, infelizmente, é possível tornar-se uma ilha, impedindo aos outros e a si mesmos da

troca que permite dar e receber. Com relação a aproveitar de forma ativa e participativa o contexto de imersão, conseguimos perceber melhor o quanto poderíamos contribuir no sentido de ajudá-los a tirar o melhor proveito. Como já referido anteriormente, buscamos incentivá-los a estarem atentos ao que ouviam, prestando atenção aos contextos de interação, às situações em que as formas linguísticas eram usadas, a participarem das mais diferentes formas e circunstâncias de interação mediada pelo PB com falantes nativos, entre eles mesmos.

Nas conversas informais durante as aulas e nas narrativas dos estudantes-convênio e na entrevista com o presidente da AEE, que marcam o segundo momento desta pesquisa, percebemos um outro entrave no processo de aquisição-aprendizagem de PLA pelos estudantes, o que nos conduz à terceira questão da pesquisa.

- Qual o peso do choque cultural por que passam esses estudantes no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na feição de língua-cultura?

A percepção de que as dificuldades apresentadas pelos estudantes, em graus variados, não eram apenas de ordem estrutural, de compreensão do funcionamento do sistema interno do PB, mas se espraiavam para outros domínios, se efetivou a partir de alguns questionamentos e comentários dos estudantes da turma de 2017, bem como das respostas ao segundo questionário (Cf. Apêndice C) e que se repetiu e se intensificou nas narrativas e entrevista no segundo momento da pesquisa, sobre certos aspectos da cultura-alvo que diferiam daqueles de suas culturas e estavam provocando choque cultural.

Em seus relatos, os estudantes deixaram claro o que lhes causou embaraço e os silenciou de alguma forma, ou os desmotivou a interagir com alguns nativos em algumas circunstâncias. Das falas, o que parece ter sido mais agressivo é a questão do preconceito racial, que pode ser explicado pelo fato de não esperarem encontrá-lo de forma tão acentuada num país tão miscigenado como o Brasil e com um passado que o une ao continente africano.

> O Brasil, apesar da, dessa grande diversidade, ainda tem uma [...] existe muito racismo aqui e o racismo é uma coisa que eu não conhecia porque nunca fez parte da minha realidade [...]. (BEN6/17)

> É o seguinte, não, quando alguém não te pergunta, você mesmo faz essas ‘auto’ perguntas, você não consegue abranger tudo, mas é o seguinte, sim, acontece muito, por exemplo, a gente sabe que o Brasil teve um envolvimento muito grande, principalmente, por escravocrata e tal. (PRES.AEE)

> E a gente já sabe que a maioria também da população brasileira é preta. Então, a gente, com certeza, mesmo lá na Embaixada tem pessoas que falam "Olha, quando você vai pra lá, você vai ver pessoas que são de religiões afro. Aí que já gostam muito dos africanos e tal. Quando você vai lá, você vai se sentir muito bem e tal". A gente tem esses relatos, mas quando você chega que você vê que é outra coisa, bem diferente. E o que dói mais é quando um preto, mesmo um preto brasileiro discrimina. Aí você pergunta: "Olha, você é mais branco do que eu, é?" ((risos)). Então, são coisas... assim, passa a ser uma coisa corriqueira, sei lá. Bem comum... (PRES.AEE)

Os relatos mostram o quanto "doi" serem tratados assim, dor justificada pela aberração que é o preconceito, qualquer que seja o tipo, e pela estranheza por encontrá-lo, no caso do racial, onde não esperavam. Bochner (2003, p. 5), ao tratar dos determinantes do choque cultural, discorre sobre A Hipótese da Semelhança-Atração, segundo a qual, procuramos nos relacionar com pessoas que "partilham características que consideram importantes". Ao apontar algumas dessas características, ele as divide em dois grupos, as similaridades percebidas, como valores, religião, afiliação de grupo, idade, língua, ocupação, classe social, nacionalidade, etnia, dentre outras; e as semelhanças reais, como cor da pele, sotaque, vestimenta etc. Como na fala do PRES.AEE, "E o que dói mais é quando um preto, mesmo um preto brasileiro discrimina. Aí você pergunta: "Olha, você é mais branco do que eu, é?"".

Assim, a semelhança que deveria aproximar, dar o sentido de pertença e partilha de grupo, acaba sendo o que assusta e choca, provocando o comportamento de reclusão, de isolamento. O choque cultural pode levar à ansiedade e, em alguns casos e de forma mais acentuada, ao pavor e aversão, o que implicará a não comunicação com os nativos, constituindo-se barreira no desenvolvimento das habilidades nas língua e cultura-alvos (BOCHNER, 2003, p.5).

Ainda sobre a 'presumida' ligação entre África e Brasil, outro fator inesperado, e que se constitui em um choque para os estudantes, é o desconhecimento que gera a construção dos estereótipos, como lemos no relato a seguir.

> O primeiro sentido seria a questão do estereótipo, o estereótipo é, principalmente, sobre a gente, sobre mim, minha origem, África, os africanos é muito forte aqui no Brasil. Apesar dessa grande ligação que nós temos, a África aqui no Brasil ainda é muito desconhecida, tem muito estereótipo. A visão aqui pra muita gente é a África é um país onde só tem guerra, fome e pobreza, sofrimento, e muitos não enxergam a África como um continente, um grande continente com 54 países diferentes, com línguas diferentes, pessoas diferentes, lugares bonitos também (BEN6/17)

Interessante ressaltarmos que o efeito desse estereótipo provoca diferentes reações de acordo com o perfil dos estudantes. Para alguns, o choque é de tal dimensão que o resultado é

aversão mesmo pelos que manifestam tal ideia equivocada, ouvimos relatos desse tipo durante as interações informais e a fala abaixo do PRES.AEE segue na mesma direção.

> Por exemplo, tem várias coisas que a gente percebe aqui, ou seja, a gente 'dá a cara', que são choque para a gente, choque cultural mesmo. Então, a gente fala, "olha, é melhor ficar na minha do que falar para ser *subjugado"*. Então, tenho que ficar na minha. Por exemplo, tem pessoas que trata de tal e tal assunto de tal forma no país deles, mas aqui é diferente. Então, para eles não também baterem muito. Entre a gente, a gente poderia até conversar a respeito, mas, assim, fora...
>
> ISSO. Para não se expor muito... (ênfase do autor)

Nas duas turmas, observamos que, para alguns estudantes, o resultado do choque foi mais danoso, o que, obviamente somado a outros fatores, provocou um engajamento limitado com os nativos e o consequente prejuízo no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA.

De um modo geral todos os estudantes sofreram o choque cultural, o modo como lidaram com isso e o tempo que levaram para tanto diferem de acordo, como já nos referimos, com o perfil de cada um. No entanto, entendemos que o professor pode ajudar os estudantes a superarem os bloqueios provocados pelo choque cultural, atuando como uma espécie de intermediador entre as culturas de partida e as culturas-alvo. O professor pode tomar para si o papel de anfitrião da cultura-alvo e, buscando "compreender as características culturais e individuais que influenciam a experiência do estudante com o choque cultural", promover ou ajudar os estudantes a aproveitarem da melhor maneira possível sua experiência no país onde se encontram (YALE, 2017, s/p).

Enquanto tecíamos, desmanchávamos e retecíamos os fios desta pesquisa, nos questionamos e nos inquietamos sobre como o professor pode oferecer ajuda aos estudantes para a superação do choque cultural e aproveitamento da condição bilíngue-plurilíngue e do contexto de imersão, o que constitui a quarta questão, que, por seu turno, introduz as nossas sugestões-reflexão a serem experienciadas e verificadas nas aulas de PLA.

4.2 SUGESTÕES-REFLEXÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLA

Nesta subseção, apresentamos nossas sugestões-reflexões referentes à quarta questão da presente pesquisa.

- Como ajudá-los a explorar de forma eficaz as condições de bilinguismo/plurilinguismo e de imersão e a superar os bloqueios causados pelo choque cultural, com o fim de usarem a língua-alvo de forma autônoma e eficaz?

Como já apresentamos aqui, as nossas inexperiências com classes de PLA e incipiente base teórica no tema não nos permitiram ajudar os estudantes das turmas de 2016 e 2017 da forma como gostaríamos de tê-lo feito. Não obstante isso, um número considerável de estudantes conseguiu ser classificado no exame CELPE-Bras e, mesmo dentre os que não conseguiram, há os que estavam aptos à classificação, tiveram um bom desempenho no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA, a não classificação se deu em função de outras questões, como tempo para concluir as tarefas solicitadas.

Relacionamos, a princípio, a aquisição-aprendizagem efetivada ao resultado de exame por ser esse o objetivo mediato dos estudantes, a condição para que pudessem participar do PEC-G.

Como possíveis respostas à pergunta acima, fazemos uso do que nos apresenta a literatura especializada a que tivemos acesso, a base na qual refletimos acerca do processo de aquisição-aprendizagem de PLA dos estudantes, participantes, e os dados gerados ao longo desta pesquisa de doutorado.

Até este ponto, buscamos fazer uma retrospectiva, ao olharmos para a pesquisa já efetivada enquanto experiência com as duas turmas de pré-PEC-G/UFPA, e nos lançamos a uma visão prospectiva, ao olharmos para frente, na tentativa de apontarmos alguns caminhos possíveis para classes de PLA.

Como uma primeira sugestão de ação, fazemos uso do que nos indica Guo (2016), ao abordar seis estratégias para lidar com estudantes internacionais e suas experiências de estudar nos Estados Unidos. Nós procedemos a adaptações que se ajustem à situação dos estudantes pré-PEC-G, por se tratar do grupo de participantes desta pesquisa, mas entendemos que tais estratégias sejam úteis para quaisquer classes de PLA.

Ele trata de como o conselheiro estudantil deve agir com os estudantes, nós utilizamos sua proposta e a adaptamos para os professores, que devem atuar como conselheiros de seus alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas competências para aquisição-aprendizagem de PLA.

Essas estratégias, a bem da verdade, deveriam ser aplicadas em toda sala de aula, observadas as devidas especificidades, mas se tornam especiais quando se trata de aula de português como língua não-materna, neste caso, PLA. E elas são: construção da confiança,

ouvir, comunicação, sensibilidade, estilos de aconselhamento, encorajamento dos estudantes. O autor justifica o seu uso a partir da realidade de que, em geral, o estudante estrangeiro enfrenta dificuldades acadêmicas devido ao choque cultural. Essas dificuldades transformam em desafio maior a realização de tarefas consideradas simples pelos estudantes nativos, e têm dificuldades para encontrar recursos que lhes sejam úteis para vencer tais desafios (GUO, 2016, s/p), dessa feita, precisam de quem os auxilie, ao professor cabe bem esse papel.

Ainda segundo Guo (2016), o professor que se empenha em compreender as características gerais dos estudantes internacionais, certamente, será de maior ajuda para esses estudantes, e é com esse fim que ele apresenta as seis estratégias a seguir.

- **Construção da confiança**

Aqui não há qualquer novidade, visto que o ambiente de sala de aula, qualquer que ele seja, deve, precisa ser caracterizado pela confiança entre aqueles que o constituem, que dele participam. Isso significa que os estudantes precisam sentir-se confortáveis, seguros para poderem manifestar suas preocupações, dúvidas e, até mesmo, o que conseguiram construir a partir do que foi disponibilizado pelo professor. Se em salas de estudantes nativos já é fácil encontrarmos alunos que, por diversas razões, sentem-se tímidos para participar de forma mais ativa, quanto mais em se tratando de classes com estudantes estrangeiros. Assim, cumpre ao professor promover esse ambiente de confiança, em que os estudantes saibam que estão ali para serem encorajados no desenvolvimento de suas competências, que suas limitações no conhecimento/domínio da língua-alvo não podem ser um embaraço, mas devem ser entendidas como o motivo mesmo para interagirem, que o ‘erro’ faz parte do aprendizado. Construir confiança em sala de aula significa construir um ambiente “sem julgamentos, autêntico e transparente” (GUO, 2016, s/p).

Com as turmas de 2016 e 2017, buscamos criar esse ambiente de confiança, incentivando-os a trazerem suas dúvidas, fazendo-os entender que poderiam fazer a mesma pergunta até que a resposta lhes fosse clara, que o entendimento fosse construído. Para tanto, buscamos respeitar o ritual de cada um no que tange ao tempo de processar informação, timidez, dificuldades com a língua, dentre outras questões.

- **Ouvir**

Essa estratégia relaciona-se à disponibilidade do professor para ouvir os estudantes sem interrompê-los, oferecendo-lhes a oportunidade de se expressar na língua-alvo. Guo (2016) aborda com essa estratégia, que está ligada à anterior, a necessidade de fazer o estudante perceber que ele pode contar com o suporte e a empatia dos 'conselheiros', para nossa pesquisa, dos professores.

Buscamos aplicar essa estratégia em função da nossa experiência enquanto professores, embora ainda não conhecêssemos a pesquisa de Guo (2016). Quando lidamos, em especial, com a sala de aula de LAd, precisamos envidar todos os nossos esforços para que nossos alunos se sintam à vontade, confiantes para interagir usando a língua-alvo, assim, cremos não ser produtivo interromper o aluno para proceder a correções de qualquer ordem, de pronúncia, de escolha lexical, de sintaxe, a menos que ele nos solicite algum esclarecimento. Isso não quer dizer que deixaremos de observar as necessidades de nossos alunos e, no momento adequado, oferecer-lhes a ajuda necessária, afinal, estamos em sala para ajudá-los no desenvolvimento de suas competências. O professor que sabe ouvir ajudará na construção de um ambiente de sala de aula propício à comunicação, o que nos leva à terceira estratégia.

- **Comunicação**

Com essa estratégia, Guo (2016) visa atender às demandas estudantis quanto às diferenças entre os sistemas educacionais do país de origem do estudante e do país onde ele se encontra. Segundo esse autor, o estudante, além de ter várias dúvidas sobre o sistema acadêmico, tem ainda a dificuldade de expressar essas dúvidas, então, cabe ao conselheiro "construir a linguagem acadêmica do estudante internacional". Citando Lipson (2008), Guo aponta ainda a dificuldade de alguns em se comunicar com os professores e com os colegas de classe. Observamos isso no relato do PRES.AEE, ao explicar a grande diferença entre o sistema educacional de seu país de origem e o sistema brasileiro, inclusive quanto à forma de se vestir. Em conversas informais em sala, os estudantes nos relataram acerca das diferenças na relação professor-aluno nos seus países de origem e do que estavam observando no Brasil. Segundo eles, em seus países, via de regra, não há uma relação de paridade entre professor e aluno, o professor não interage com os alunos, ele 'dá' o conteúdo, aplica os exercícios e os corrige; não há o momento de esclarecer dúvidas, fazer perguntas; em sala, só se ouve a voz do professor. De fato, nos primeiros contatos, os alunos eram bastante silenciosos. Mas como já tínhamos

conhecimento disso, fomos buscando formas de atraí-los ao diálogo respeitando suas práticas e mostrando-lhes como agir de acordo com a nova realidade.

Guo (2016, s/p) reitera que "uma mesma pergunta pode ser feita repetidamente" e justifica dizendo que o estudante internacional esquece com facilidade a informação que recebeu e sugere que o conselheiro o encoraje a confirmar se entendeu o que lhe foi dito e, Guo (2016, s/p, citando Takač, 2008), a tomar nota. No caso da nossa experiência com os pré-PEC-G, buscamos deixar claro que suas dúvidas seriam objeto do nosso interesse até que se constituíssem conhecimento internalizado, apropriado.

Os desafios, portanto, podem ser superados se os conselheiros forem pacientes para oferecer a ajuda de que os estudantes necessitam. Segundo esse autor, "Usualmente, os estudantes internacionais sabem o que querem, mas não sabem como perguntar" (GUO, 2016, s/p). Aplicamos isso à realidade dos nossos estudantes, participantes desta pesquisa, buscando mostrar que nosso objetivo era o de ajudá-los a desenvolver suas competências e que a sala de aula, na comunicação e interação conosco e os demais colegas, poderia ser um excelente 'laboratório' para as experiências fora dela, afinal, nem todo uso da língua durante a aula é simulação da realidade, mas é também uso real, de fato, da língua-alvo.

- **Sensibilidade**

Guo (2016), ao tratar dessa estratégia, chama a atenção para o fato de que o estudante internacional se sente desafiado ao precisar usar a língua-alvo – no caso da pesquisa dele, inglês, no caso da presente pesquisa, PB –, devido ao medo de cometer erros, logo, ele será sensível à menor reação contrária ou crítica à sua performance. Segundo esse autor, cumpre ao conselheiro explicar que usar uma L2 para estudar em um país estrangeiro não é algo tão simples e, portanto, os "erros são um passo necessário na aquisição-aprendizagem" e que isso implica tranquilizar o estudante e reforçar sua autoconfiança.

Na entrevista com o presidente da AEE, ele trata do preconceito linguístico que os estudantes-convênio sofrem por parte dos seus colegas de graduação nativos.

> Então, outro tipo de preconceito que a gente também percebe e talvez as pessoas não consideram como preconceito, mas eu considero como preconceito é o preconceito linguístico, como...

> Então, a gente vai perceber que, mesmo passando o curso de língua portuguesa, dentro da sala de aula e tal, teus colegas mesmo param de fazer. Por exemplo, tem professor fala: “Ah, tem trabalho de...
>
> ... de grupo. Fazem grupo entre eles e te deixam sozinho, assim, na mão. Qualquer... acontece isso. Eles te julgam: “Ah, esse cara não sabe falar a língua”. Já é preto, já é favelado, então com certeza ele é um burro, ele não sabe falar. Ele é burro. Tem muito isso que acontece. Exemplo vivo: TODO MUNDO é exemplo. Cada caso é um caso. TODO mundo, tando aqui, quando estrangeiro no modo geral, ou seja, africano no modo particular. Não vejo... nunca vi ninguém dizendo o contrário. Todo mundo passa por isso.

Ele diz que o estudante-convênio precisa ‘provar’ que é bom, que pode fazer parte do grupo, que não vai atrapalhar, para ser aceito:

> Por que eu vou falar de dobrar? Porque... um: aprender somente o português, mesmo os países que são falantes de língua portuguesa, chegando aqui também têm dificuldade na língua portuguesa. Só que brasileiro é outro tipo de linguagem. Quando você chega, você aprende o que tá no livro... você tem que aprender NA SUA PRÓPRIA LÍNGUA pra poder entender o que o professor tá dizendo. Isso você aprende de uma forma dupla. Aí, de tudo isso, você tem que se dar o melhor pra poder tirar a melhor nota pra, na próxima trabalho de grupo...
>
> Tem que PROVAR que você é o melhor ou o melhor suficiente para que depois eles te aceitam.

Ainda segundo o relato de alguns estudantes, uma grande dificuldade que eles enfrentam é a forma como se sentem alijados nas turmas de graduação. Em outras palavras, mesmo quando se tornam estudantes de fato e de direito da IES, são tratados de forma diferenciada pelos estudantes brasileiros, que entendem que os estudantes-convênio não têm o direito de estar ali, pois entendem que eles ‘estão tomando’ o lugar/vaga de estudantes brasileiros. Isso se dá por desconhecerem a natureza do convênio. É o que reporta BEN6/17 a seguir.

> Mas a minha experiência com os colegas não tem sido tão fácil, tão legal. É... o motivo não seria da minha parte, seria com eles e é porque, infelizmente, é... a maioria é... se incomoda muito com minha presença, bom, se posso dizer, me expressar assim claramente e mas não são coisas que eu levo em consideração, é... muitos pensam que a gente está aqui nos cursos tirando a vaga de pessoas, sendo que é um intercâmbio, né?

O resultado disso é, muitas vezes, o não acolhimento dos estudantes-convênio, especialmente no momento de divisão dos grupos para os trabalhos acadêmicos, o que pode provocar um isolamento por parte desses estudantes por não se perceberem aceitos pelos colegas brasileiros.

> Então, por exemplo, geralmente, nos trabalhos de grupos, por exemplo, quando o professor manda pra gente fazer grupos pra fazer trabalhos, todos os grupos se fazem, mas menos eu, então, eles fazem os grupos sem me incluir nos grupos, isso acontece sempre, sempre. E, muitas vezes, eu já fui até o professor pedir simplesmente pra ele me permitir fazer meu trabalho sozinho, porque realmente não vale a pena, né? pedir pra ter um espaço, né? forçar as pessoas a te dar um espaço e foi uma coisa que ultimamente o meu professor desse primeiro semestre, desse ano, percebeu, sendo que eu nem fui falar pra ele. É uma que não me incomoda assim muito particularmente porque, bom, pra mim, tudo bem, por mim, tudo bem, isso não faz sentido e eu não vou perder meu tempo pensando nisso, me fazendo mal e tal e tal. Isso é uma realidade, é um fato que acontece também com os meus colegas, alguns dos meus colegas, né? (BEN6/17)

O relato acima deixa claro que se faz necessário um trabalho de conscientização dos estudantes brasileiros para que compreendam a natureza do convênio e possam se tornar acolhedores, colocando-se no lugar do outro. Nesse sentido, a AEE tem envidado esforços para, a partir de programações e palestras, promover o contato entre estudantes brasileiros e os estudantes-convênio, como podemos observar na fala do PRES.AEE a seguir.

> Parece que é, não, isso não pode afetar, mas afeta é muito. Afeta e tem um momento de fazer, tipo reuniões, umas duas vezes por semestre, confraternização, com o mesmo se não ((?)), esse negócio de confraternização, fazer um almoço internacional, alguma coisa internacional, pelo menos duas vezes por semestre, só pra o pessoal se encontrar, se, ou seja, mesmo se não fosse entre os estrangeiros, adequar ((?)) ao público também pras pessoas também conhecerem. E tem que ter também, eu sempre falo isso, tem que ter também palestras falando mais também sobre a gente, porque tem pessoas que pensam que a gente tá roubando as vagas dos brasileiros, só que não. Então, a gente tem que fazer todo esse, essas coisas também pra poder falar mais sobre a gente...

Além disso, o professor precisa trabalhar em sala de aula a sensibilidade do estudante internacional para que ele consiga superar os desafios e entraves que encontrará para interagir, construir conhecimento, participar das atividades acadêmicas usando PLA.

Em sala de aula, especialmente com a turma de 2017, buscamos trabalhar os ‘erros’ como ponto de partida para reflexão e encorajamento para que se engajassem na comunicação com nativos e entre eles mesmos usando PB sem se deixar travar pelo medo de errar. Inclusive, buscamos incentivá-los a, quando em dúvida, pedir aos nativos que lhes dissessem quando não estivessem sendo adequados. Isso se tornou uma estratégia com bons resultados, porque alguns deles encontraram na ‘troca de ajuda’ uma maneira de testar e ampliar suas competências no uso do PB. A ‘troca de ajuda’, uma espécie de intercâmbio, se efetivou quando eles se propuseram a ajudar brasileiros com o uso do francês ou inglês enquanto esses os ajudavam com o PB, como nos relatos a seguir.

> Ajudar também na prática da língua, mas tem também brasileiros também que se oferecem e para poder fazer esse tipo de curso, de mão dupla...
>
> É ISSO. Eles ajudando a gente, a gente ajudando eles. (PRES.AEE- referindo-se à interação usando o aplicativo TANDEM)
>
> E, mas é isso, e, às vezes, eu ajudo alguns brasileiros com inglês também. (GAN3/17)

Esse tipo de interação, de estabelecimento de troca, por assim dizer, simétrica com o nativo, em geral, acontece num período posterior em que, naturalmente o estudante internacional já superou alguns temores, se sente mais confiante e, portanto, está menos sensível às críticas que pode receber ante seus 'erros' na língua-alvo. A questão é como ajudá-los a transpor essas dificuldades iniciais e chegar a esse ponto, como relatado acima.

Uma forma de ajudá-los pode ser por meio da próxima estratégia.

- **Estilos de aconselhamento**

Como estamos considerando aqui o professor de PLA também na posição de conselheiro, de guia dos estudantes internacionais, entendemos que é seu papel orientar os estudantes diante das circunstâncias que têm a sua frente, especialmente no que diz respeito às regras sociais. Há situações que surgirão dentro da própria sala de aula na sua experiência entre seus pares, outros estudantes pré-PEC-G, e, posteriormente, como alunos de graduação, dividindo o espaço com estudantes nativos. No primeiro caso, o professor de PLA está em cena e precisa estar pronto para dar as informações detalhadas acerca de situações novas que os estudantes estejam enfrentando. No segundo, caso, o professor será o de graduação, que não tem qualquer formação em ensino-aprendizagem de língua, muito menos de PLA – a menos que o curso seja de Letras e ainda assim a assistência adequada não está garantida. As diferentes perspectivas culturais vão se manifestar no espaço da sala de aula e os estudantes precisam ser orientados quanto a como proceder de forma a saber lidar com elas, para tanto, cabe, no que nos interessa, ao professor proceder a esses aconselhamentos de acordo com a necessidade, demanda do estudante.

Na nossa experiência com os alunos pré-PEC-G, buscamos nos colocar à disposição deles no sentido de atender suas necessidades, oferecendo-lhes as informações adequadas para ajudá-los no enfrentamento das situações novas para eles. Para tanto, incentivamos que compartilhassem conosco as situações de estranhamento em que não souberam como agir de

acordo com os códigos de comportamento da cultura-alvo. Essa, de fato, é uma prática de todos os envolvidos no curso preparatório para o exame CELPE-Bras, coordenação pedagógica e professores-estagiários envolvidos

- **Encorajamento**

Ao apresentar essa estratégia, Guo (2016) discorre sobre as diferentes formas em que a relação professor-aluno se manifesta quando compara as sociedades ocidentais e orientais, no caso específico de sua pesquisa, entre a sociedade americana e as asiáticas. Esse autor, então, trata do encorajamento que o conselheiro deve oferecer ao aluno internacional, especificamente o asiático, no sentido de que ele compreenda como funciona o sistema educacional onde ele se encontra e assim a ele se adeque.

Com relação às turmas de PLA, de um modo geral, e de pré-PEC-G, neste caso específico, cabe ao professor encorajar os estudantes, após orientá-los, a agirem de acordo com as regras socioculturais que regem o sistema educacional onde se encontram, fazendo-os entender que se trata de um contexto diferente do seu contexto de origem. Logo, eles precisam conhecer para se adequarem e, assim, poderem participar de forma ativa e eficaz da dinâmica que rege as relações professor-aluno no âmbito das IES brasileiras.

Essas estratégias podem ser úteis na promoção de uma educação intercultural, cujo objetivo é que os estudantes sejam preparados "para uma participação intercultural positiva por meio da comunicação efetiva" (FANTINI, 2009, p.1). Isso implica que estejam ou sejam capacitados a ir além do que se fazer entender, mas possam comportar-se e interagir de forma adequada à cultura-alvo, uma vez que a inadequação cultural chama mais atenção, sofre mais sanção por parte dos nativos, do que as inadequações gramaticais (FANTINI, 2009, p.1).

Dessa feita, o estarem imersos no contexto de fala do PB constitui uma oportunidade de estarem em contato com a língua no seu cenário natural de realização, em outras palavras, o contato com o PB está disponível aonde quer que o estudante se dirija, mas ele precisa integrar-se a esse contexto, observar, estar disponível e disposto a participar do jogo de linguagem que acontece de forma vívida.

Cabe ao professor, portanto, conscientizar, incentivar, encorajar os aprendentes para que se engajem de forma ativa e produtiva de todo o insumo linguístico e cultural em que se encontram imersos. A sala de aula pode e deve servir como local de discussão, avaliação, análise e preparação para que o contexto de imersão seja explorado da melhor maneira possível; à semelhança de um laboratório, cuja matéria-prima a ser analisada é a língua-cultura-alvo,

onde os aprendentes podem compartilhar suas descobertas, dúvidas e questionamentos, e onde a discussão e compartilhamento em si já são práticas reais de interação e integração.

O professor, também, pode e deve ajudar os estudantes a terem consciência e, assim, fazerem uso do fato de serem bilíngues/plurilíngues. A examinarem, com o auxílio do professor, seu repertório linguístico e como ele foi formado, como adquiriram as línguas que o compõem e como esse processo pode ajudá-los na aquisição-aprendizagem de PLA.

De acordo com o Guia da UNESCO sobre Língua e Educação, Parte III, a língua/linguagem constitui a essência da educação intercultural, no sentido de encorajar a mútua compreensão entre diferentes grupos e garantir o mútuo respeito quanto aos direitos fundamentais (UNESCO. EDUCATION IN A MULTILINGUAL WORLD, 2003, p.30; UNESCO. GUIDELINES ON INTERCULTURAL EDUCATION, s/d, p. 37-38).

O documento da UNESCO (UNESCO. EDUCATION IN A MULTILINGUAL WORLD 2003, p.33), discorrendo sobre o que preconiza o Guia UNESCO, na Parte III (UNESCO. GUIDELINES ON INTERCULTURAL EDUCATION, s/d, p. 37-38), afirma que à educação compete despertar a consciência "para o valor positivo da diversidade cultural [e linguística]" e, para tanto, algumas ações precisam ser efetivadas, como revisão dos currículos e inclusão do componente cultural no ensino de linguagem, tendo em vista que ensinar-aprender uma língua não deve se resumir a "simples exercícios linguísticos, mas oportunidades para refletir sobre outros modos de vida, outras literaturas, outros costumes".

Os estudantes que perceberam, se tornaram conscientes do papel do contexto de imersão e disso fizeram proveito demonstraram um avanço maior no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA e não apenas foram classificados no CELPE-Bras, como têm tido um bom aproveitamento no curso de graduação escolhido, comprovando, assim, a importância de o aprendente usar a seu favor o fato de estar imerso na cultura-alvo em que a língua-alvo é usada e se realiza como meio efetivo de comunicação para os falantes que dela compartilham.

> Porque, pra mim, eu aprendi mais a língua nas conversas com os brasileiros, entendeu?, do que eu aprendi na sala, porque eu aprendi muita coisa na sala, mas era mais a parte de gramática, entendeu? [...] Graças a Deus que eu estou indo bem no meu curso, eu estou fazendo Biomedicina agora, eu troquei o curso, entendeu? (GAN3/17)

> [...] tinha que ler porque a gente tem que aprender a língua, aí eu me acostumei a assistir filme, sair com os amigos, a tentar conversar com brasileiros, só pra mim puxar o necessário deles [...] (BEN2/17)

Compete, também, ao professor, ajudar os aprendentes a se beneficiarem da sua condição bilíngue/plurilíngue, ajudando-os a refletir sobre, compreender e fazer uso das competências construídas com base em "todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23). Dito de outro modo, que o professor ajude os estudantes a aplicarem os conhecimentos das línguas de seu repertório para acessar os conhecimentos necessários relativos à língua-alvo.

Como indivíduos plurilíngues, esses estudantes, ainda que membros de um dado grupo cultural, podem pertencer a várias comunidades linguísticas (BICKLEY, *In*: BOCHNER, 1993, p. 99-100), o que lhes confere a competência de, por força do contexto multilíngue e multicultural onde nasceram e cresceram, transitar por diferentes sistemas linguísticos e culturais. Manifestam competência nas línguas que compõem seu repertório em graus variados, como os próprios estudantes relatam, de acordo com o uso que delas fazem. São também competentes para selecionar a língua de acordo com o contexto, o que envolve a situação de uso e os interlocutores; têm ainda a habilidade de misturar essas línguas, ou mudar de registro de acordo com as demandas acionadas pelo contexto interacional. Lançam mão desses recursos a fim de suprirem suas necessidades de se fazerem entender, de entender, de se adequar ao contexto de fala.

> A gente mistura vários idiomas, a gente mistura, por exemplo, palavras que vêm de todos os idiomas que a gente fala, e é mais nos contextos informais [...] depois de que eu aprendi o português, já cheguei a misturar, várias vezes, francês, português, fon; usa palavras diferentes de todos esses idiomas para fazer uma frase [...] depois, eu percebo que tô misturando (BEN6/17)

> Eu uso inglês muito na minha vida. Falo inglês quase qualquer situação, para isso, às vezes, quando estou falando minha língua materna faço mistura porque eu costumava com inglês. (GAN5/17)

> Quando estou com falta de vocabulário para me expressar. (BEN2/17)

> É aquela situação que quando você está falando você esquece uma palavra em português... Nesse momento a gente costuma colocar outra língua se for achar a palavra ou o que queria falar em outra língua. (BEN3/17)

> Eu falo com meus colegas assim porque e até mais fácil porque tem algumas palavras da língua nativa que vai ter que pensar muito antes de lembrar ou usar. (GAN4/17)

O falante monolíngue não faz uso dessas estratégias da mesma maneira, muito embora seja competente para 'misturar' as variedades da sua L1. No caso específico de CM/CS, trata-se de um "sinal do bilinguismo-plurilinguismo" (MABULE, 2015, p.340). Dessa feita, as

competências e recursos linguísticos de que dispõem os estudantes plurilíngues precisam ser ativados e empregados no seu processo de aquisição-aprendizagem da língua-alvo. O papel do professor, dentre outros, é ajudá-los nesse processo.

Delors (1996, p. 35), ao tratar sobre a educação como oposta à exclusão e como "uma utopia necessária", afirma que "o papel da educação é prover a crianças e adultos um pano de fundo cultural" que os capacite a compreender as mudanças em curso e, dessa feita, saibam processar toda a gama de informação disponível com o fim de "colocar os acontecimentos numa perspectiva histórica". Interessa-nos aqui a necessidade de o professor, via processos educativos, despertar a capacidade dos estudantes de 'processar toda gama de informação disponível' e sempre "numa perspectiva histórica", contextualizada, para o uso efetivo e autônomo de PLA.

A questão que introduz a presente reflexão não traz à luz apenas o lado positivo das condições de bilinguismo/plurilinguismo e de imersão, mas o choque cultural, como a feição negativa, o bloqueio que pode atrapalhar ou impedir o processo de aquisição-aprendizagem de PLA pelos estudantes. Em vista disso, entendemos que as estratégias propostas por Guo (2016) podem atenuar o impacto do choque cultural no processo dos estudantes. Num ambiente de confiança, onde se pode contar com a disposição do professor para ouvir, a comunicação é clara e eficiente, há tratamento da sensibilidade, aconselhamento diverso e adequado a cada necessidade e encorajamento, o estudante terá a ajuda de que necessita não apenas para superar o choque cultural, mas para aprender com ele ao refletir sobre os padrões culturais conflitantes da sua cultura nativa e da cultura-alvo, tornando-se assim mais competente interculturalmente.

Além disso, torna-se um competente mediador em contextos onde as diferenças culturais se manifestem, desenvolvendo, dessa forma, a competência intercultural, que precisa ser ensinada e aprendida, visto não ser algo inato, desenvolvendo habilidades, como, dentre tantas, respeitar o outro e suas perspectivas diferentes, reconhecer o outro como ele é, ter empatia ao colocar-se no lugar do outro, ser tolerante, reconhecer as várias convenções linguísticas e da comunicação entre diferentes e conseguir negociar as regras necessárias para a comunicação intercultural, capacidade crítica para avaliar com base em critérios claros (BYRAM *et al.*, 2009, p.23-25).

Compete ao professor, portanto, conduzir, ajudar os estudantes a se apropriarem dos recursos disponibilizados pelo contexto de imersão e do fato de serem sujeitos plurilíngues e pluriculturais, via promoção de uma educação intercultural, para o desenvolvimento de "habilidades, atitudes e consciência de valores" que vão além do conhecimento de uma única cultura, de uma única realidade, e tem a ver com questionar e interpretar as respostas

encontradas (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p.13 e 16). Entendemos que a própria ação de observar o contexto, de fazer perguntas, buscar por respostas e analisá-las já é processo de construção do conhecimento da língua-alvo e constitui um tipo de atividade de sala de aula que espelha a realidade fora da sala, indo além dos exercícios com a estrutura interna dessa língua, para experiências reais que se traduzem pela língua e, ao mesmo tempo, se constituem o seu melhor exercício de aquisição-aprendizagem.

Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.20), ao tratarem do modo como o professor deve usar o recurso da visita ou do intercâmbio em classes de LE, em que o contato com a língua, via de regra, fica circunscrito ao momento e espaço da sala de aula, enfatizam que a experiência precisa ir além da prática da língua com nativos, para se concretizar como uma "experiência de aprendizagem holística que fornece os meios para utilizar as competências interculturais e adquirir novos atitudes e valores" e que os alunos são beneficiados com esse tipo de experiência, a que poderíamos nomear como posta em um 'contexto de imersão circunstancial', diferente do que ocorre, via de regra na sala de aula de LE, onde se dá o exercício simulado de uso da língua.

Embora a experiência dos pré-PEC-G e dos estudantes-convênio com o PB seja diferente da abordada pelos autores supracitados, fazemos uso do que dizem acerca do modo como os professores devem agir a partir da oportunidade de possibilitar o contato com nativos da LAd por entendermos que se aplicam à realidade da sala de aula, cenário da presente pesquisa. Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002, p.20), "Os professores precisam de objetivos claros, de métodos que tenham em conta a de aprendizagem experiencial e, em seguida, os alunos irão 'fazer o estranho, familiar - e o familiar, estranho'". E aplicam-se porque o objetivo deve ser justamente o de construir novos valores que permitam aos estudantes experienciar o novo, rever o conhecido e ser um intérprete competente das culturas de partida e de chegada. Enquanto vivenciam tais experiências, o processo de aquisição-aprendizagem vai se efetivando e a LAd se incorporando ao já rico repertório linguístico desses indivíduos.

Há muitos fios ainda embaraçados diante de nós e alguns referem-se à formação do professor de PLA. Embora nosso olhar tenha se direcionado ao processo de aquisição-aprendizagem de PLA, tenha se centrado nos aprendentes, não poderíamos deixar de abordar, ainda que de forma sucinta e sob as considerações que encerram esta tese, a questão da formação do professor porque ensino e aprendizagem se completam e um só se concretiza na realidade do outro, não há ensino sem aprendizagem e o inverso é verdadeiro. Assim, a título de questionamento e provocação, lançamos mão das reflexões de Almeida Filho (2017, s/p) sobre essa questão.

As classes de PLA já são uma realidade, em especial, em muitas IES brasileiras, mas são poucas as iniciativas de oferta de cursos que formem professores habilitados para a tarefa. Segundo Almeida Filho (2017, s/p), o professor de PLE/PLA, para que esteja de fato habilitado, precisa ter, além da "formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil", uma formação que contemple em seu currículo disciplinas, que o capacitem a ensinar outra(s) língua(s) e outra(s) cultura(s), mas, de forma especial, que privilegiem "o ensino de PLE/PL2" e as culturas associadas numa feição e propósito diferentes daqueles relativos ao ensino de PLM.

Quanto às iniciativas de cursos de formação em PLE/PLA, elas se restringem às universidades, mas ainda não há cursos de licenciatura específicos, o que há é a oferta de disciplinas nos cursos tradicionais de Letras e de cursos de especialização. No entanto, essa oferta ainda é restrita e o resultado disso é que, de um modo geral, a experiência docente com PLE/PLA tem se dado pelo esforço de atender a demanda por esse tipo de curso, sem o respaldo de cursos que ofereçam a formação necessária.

É fato que já estivemos mais longe e, em face, das mudanças provocadas pelos movimentos migratórios, intensificação dos programas de intercâmbio em virtude do processo de internacionalização das IES, surgimento de tratados sul-sul, à semelhança do PEC-G, observamos o aumento do interesse por PLE/PLA, inclusive com um crescimento substancial dos trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado que contemplam essa área.

5 CONSIDERAÇÕES/AMARRAÇÕES FINAIS: O TEXTO/TECIDO EM RETROSPECTIVA E PROSPECTIVA

> "E nesse processo a gente tinha que viver ou conviver com os brasileiros, que, na verdade, ajudou a gente a ter uma certa possibilidade de aprender essa língua, que é de viver aqui com os nativos. Então, assim sendo mesmo difícil a gente tinha umas possibilidades, uma facilidade de aprender essa língua e a experiência foi muito boa porque a gente deixou a nossa cultura, deixou nossos parentes, nossos familiares, nossos irmãos, amigos, só correndo atrás desse sonho que era de estudar aqui no Brasil, se formar e tentar voltar para ajudar o nosso país para o desenvolvimento, o desenvolvimento adequado"
> (BEN2/17)

Neste capítulo, apresentamos nossas considerações finais, assim nomeadas porque, em retrospectiva, encerram o resultado do processo de tessitura, que é o texto/tecido que constitui o relatório de pesquisa da tese; mas, em progresso, não concluídas, porque, numa visão prospectiva, se encontram num permanente processo de revisão e construção. Aqui, os derradeiros fios da pesquisa em si, das teorias de apoio, das experiências dos principais atores são entrelaçados e apresentam um desenho-resultado outro, diverso do que pensamos quando do início de tudo.

Iniciamos esta pesquisa como uma investigação sobre o processo de aquisição-aprendizagem de PLA dos estudantes pré-PEC-G na UFPA na busca por alternativas que contribuíssem para o desenvolvimento de suas habilidades/competências linguísticas, que lhes possibilitassem tanto a aprovação no exame CELPE-Bras quanto a sua permanência no Brasil enquanto estudantes dos cursos de graduação pleiteados. Ressaltamos que, nesse primeiro momento, nosso interesse estava centrado nas questões estruturais, o que orientou, inclusive, as escolhas dos instrumentos e dos sujeitos de pesquisa. Quanto aos instrumentos, o principal deles, a saber, os textos escritos pelos estudantes durante as aulas e os simulados que eram aplicados como preparação para o exame, além de questionários. Em relação aos sujeitos, selecionamos aqueles estudantes que tinham inglês como sua L2, e nossa escolha se apoiou na premissa de construirmos uma pesquisa que pudesse atender a nossa prática no curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês, onde atuamos, visando à oferta de uma disciplina, a princípio, de caráter opcional ou eletivo, sobre ensino-aprendizagem de PLA.

A medida em que houve o contato com os participantes da pesquisa, no entanto, outras questões se nos mostraram mais urgentes e percebemos a necessidade de investigar o seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA à luz de suas experiências com a(s) cultura(s) alvo, na perspectiva de língua-cultura (FANTINI, 2009), ou, como pontua Kramsch (1998; 2012), língua como manifestação de cultura. Dessa feita, das experiências semanais com as turmas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, vimos emergir questões que nos intrigaram e para as quais reconhecemos não ter respostas, como afirma Kramsch (2003, p.16), "A verdade é que a pesquisa não explica apenas os momentos existentes, antes tem um modo de revelar outros momentos potencialmente intrigantes, que podem ser ainda mais relevantes ou dignos de serem pesquisados do que o inicial".

Observamos que os estudantes, de uma forma geral, manifestavam dificuldades reais para interagir de forma satisfatória mediados pelo PB como sua LAd, o que implicava intercorrências no seu processo de aquisição-aprendizagem e comprometimento de suas competências linguísticas, interacionais e interculturais. Em vista disso, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: 1. Que fatores são responsáveis por tais dificuldades dos aprendentes no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, não obstante o fato de serem bilíngues/plurilíngues e estarem imersos no contexto de fala da língua alvo? 2. Qual o papel do ser bilíngue/plurilíngue e do contexto de imersão no processo de aquisição-aprendizagem de mais uma língua? 3. Qual o peso do choque cultural por que passam esses estudantes no seu processo de aquisição-aprendizagem de PLA na feição de língua-cultura? 4. Como ajudá-los a explorar de forma eficaz as condições de bilinguismo/plurilinguismo e de imersão e a superar os bloqueios causados pelo choque cultural, com o fim de usarem a língua alvo de forma autônoma e eficaz?

Com isso em mente, retecemos nossos objetivos e estabelecemos como objetivo geral analisar esse processo, considerando o caráter de bilinguismo/plurilinguismo dos sujeitos da pesquisa e o fato de estarem imersos no contexto de fala do PB, e o impacto do choque cultural e sua influência no processo de aquisição-aprendizagem de PLA, buscando dirimir as dificuldades, visando ao desenvolvimento das habilidades/competências interacionais na perspectiva da interculturalidade. E como objetivos específicos, identificar as dificuldades do processo de aquisição-aprendizagem de PLA enquanto língua-cultura; apresentar o bilinguismo/plurilinguismo e o contexto de imersão como condição dos aprendentes; considerar o papel do choque cultural no processo de aquisição-aprendizagem de PLA; relacionar essa condição ao desenvolvimento das diversas habilidades/competências envolvidas no processo

de aquisição-aprendizagem e uso da LAd no desenvolvimento de suas competências linguísticas, interacionais e interculturais.

Em função do que vivenciamos durante as aulas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, num primeiro momento, e no contato com os estudantes classificados nesse exame e efetivados como estudantes PEC-G na UFPA num segundo momento, mantivemos a hipótese levantada, refinando-a a partir das narrativas e entrevistas com os participantes da pesquisa, que se constituiu nos resultados preliminares desta pesquisa, a saber: o ser bilíngue/plurilíngue e o contexto de imersão não estão sendo adequadamente utilizados como propulsores do processo de aquisição-aprendizagem de PLA devido à falta de apropriação (consciência) por parte dos aprendentes e/ou por entraves outros, alheios a eles, como as dificuldades com as culturas-alvo, mais especificamente, o choque cultural por eles vivenciados.

Assim, a tese aqui defendida é de que o ser bilíngue/plurilíngue e o contexto de imersão, diferentemente do que pensávamos antes desta pesquisa, não operam automaticamente nem são suficientes para impedir intercorrências de outra ordem, como o choque cultural, por exemplo. Começamos a compreender a necessidade de, enquanto professores, auxiliarmos esses aprendentes no processo de apropriação tanto da sua condição de sujeito bilíngue/plurilíngue, quanto do estar imerso no contexto de fala da língua-alvo. Cumpre-nos, como professores, desenvolvermos a nossa própria competência intercultural (LÁZÁR, 2003) para conduzi-los na experiência de enfrentamento das diferenças entre as culturas de partida e as culturas-alvo, no sentido de dirimir o efeito negativo do choque cultural no seu processo de aquisição-aprendizagem da língua e das culturas a serem adicionadas ao seu repertório para, então, agirmos como mediadores entre esses estudantes e o desafio de agregar o PB ao seu repertório linguístico.

Nossa experiência com as turmas do curso preparatório para o exame CELPE-Bras na UFPA foi de um intenso aprendizado e provocadora de inquietações. Fez-nos muita falta a formação adequada, isso nos provocou muitas angústias, mas o contato com os estudantes e o que com eles aprendemos são um legado que se soma de forma indelével à nossa vivência como professores. Envidamos nossos melhores esforços para ajudá-los e acompanhá-los na fascinante empreitada de incorporar o PB ao seu já riquíssimo repertório como mais uma LAd.

Não temos a pretensão de exaurir toda a rede de possibilidades para o desenvolvimento das competências dos indivíduos bilíngues/plurilíngues em contexto de imersão e para a superação das barreiras que se interpõem no e ao longo do processo de aquisição-aprendizagem de PLA. Nossa experiência de pesquisa começou com nossas perguntas, para as quais

encontramos algumas respostas e nos tem feito encontrar outras questões que nos lançam a buscar conhecer mais e melhor.

Ao buscarmos amarrar os fios que conduziram a presente pesquisa, temos consciência de que o acabamento dado não é definitivo e pedirá outras amarrações, outras tessituras, a agregação de outros fios, mas esperamos que, de alguma forma, sirvam como alinhavo para outras pesquisas, que provoquem outras inquietações e ensejem o entrelaçamento de outros fios que construam diferentes tramas e tecidos. E como último nó, encerramos com a fala de um dos atores principais, um dos protagonistas desta caminhada.

> E falar agora das coisas boas porque tem também coisas boas que eu vivi aqui. Eu conheci muita gente legais, já visitei outro estado do Brasil, Salvador da Bahia, que adorei muito, gostei da, de algumas comidas, principalmente, o açaí do Pará, é gostei das praças, das praças, já fui visitar algumas praças aqui, Batista Campos, Praça da República, Forte do Presépio, Mangal das Garças, Estação das Docas, Ver-o-Rio, Ver-o-Peso. E eu gostei muito, gostei muito das pessoas também, apesar de ter gente que não *gostam* muito do, da presença da gente aqui, existe ao mesmo tempo muita gente que, muita gente boa, conheci muita gente legal aqui, **isso pra mim é o mais importante**. (BEN6/2017- grifo nosso)

REFERÊNCIAS

AILA. Disponível em: http://www.aila.info/en/about/what-is-aila.html. Acesso: 06 out. 2017.

AKHTAR Huma; KHAN, Assim; FAREED, Muhammad. Code-mixing and code-switching in EFL/ESL context: a sociolinguistic approach. *In*: **Balochistan Journal of Linguistics**, Volume 04, 2016, pp. 29-42. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315782612_CODE-MIXING_AND_CODE-SWITCHING_IN_EFLESL_CONTEXT_A_SOCIOLINGUISTIC_APPROACH. Acesso em: 16 set. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em: museudalinguaportuguesa.org.br › uploads › 2017/09. Acesso em: 16 set. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA, Patrícia; JÚDICE, Norimar. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. *In*: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz; GONÇALVES, Luis (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora:** especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 265-291.

AMADO, Rosane de Sá. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. *In*: **PAPIA** 22(2), p. 385-398, 2014. Disponível em: http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1678. Acesso: 04 jul. 2016.

AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico:** o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro De Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/14852. Acesso em: 19 mar. 2019.

AMARAL, Joana de Barros; MENEGHEL, Stela Maria. Programa Estudante Convênio de Graduação (pec-g): de um programa da década de 1960 para uma política educacional. 37ª Reunião Nacional da **ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4106.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**. Cultural dimensions of globalization. Public Worlds, Vol. 1. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.

ARONIN, Larissa; Ò LAOIRE, Muiris. Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: towards a notion of multilinguality. *In*: HOFFMANN, C.; YTSMA, J. (Eds.), **Trilingualism in family, school and community**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. pp. 11-29.

BENNETT, Milton. Development model of intercultural sensitivity. *In*: Kim, Y (Ed) **International encyclopedia of intercultural communication**. Wiley, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity/link/5c49d6c6299bf12be3e05f91/download. Acesso em: 16 ago. 2019.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Série Humanitas. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/07/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf. Acesso em: 03 abril 2019.

BICKLEY, Verner C. Language as the bridge. *In*: BOCHNER, Stephen (Ed.). **Cultures in contact**. Studies in cross-cultural interaction. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1983. pp. 99-125.

BIZON, Ana Cecilia Cossi. **Narrando o exame CELPE-Bras e o convênio PEC**-G: a construção de territorialidades em tempos de Internacionalização. 2013. 445f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528. Acesso em: 19 mar. 2019.

BLOMMAERT, Jan; COLLINS, James; SLEMBROUCK, Stef. Spaces of multilingualism – **LPI Working Papers** No. 18, 2004, p. 1-32. Disponível em: https://www.albany.edu/anthro/files/LPI18.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

BOCHNER, Stephen. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures. **Online Readings in Psychology and Culture, 8(1),** 2003**.** Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e505/64e0cfd5a4106880633138b585c4165101dd.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 12.513,** de 26 de outubro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm#art11. Acesso em 27 de jul. 2019. Acesso em 27 de jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 13.445,** de 24 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#art124. Acesso em 27 de jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Fórum Nacional CNE Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11947-documento-referencia-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. DCE/MRE. **Países**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab4. Acesso em: 27 jun. 2019.
BRASIL. **Decreto N. 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2013/decreto-7948-12-marco-2013-775489-publicacaooriginal-139212-pe.html. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2019/edital_n13_de_15-03-2019-celpe-bras2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/portarias/portaria-de-resultados-2017-1. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **INEP/CELPE-BRAS**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras. Acesso: 08 jul. 2017.

BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. **Histórico**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. INEP/CELPE-BRAS. **Novos Postos Aplicadores**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/celpe-bras-tem-27-novos-postos-aplicadores-para-edicao-de-2019/21206. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. INEP. **Postos Aplicadores Brasil**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-brasil. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. INEP. **Postos Aplicadores Exterior**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: http://provabrasil.inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/celpe-bras-tem-27-novos-postos-aplicadores-para-edicao-de-2019/21206?inheritRedirect=false. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. SESu/MEC. **Edital de Convocação N. 48 de 14 de junho de 2018**. Processo Seletivo 2019 para Ingresso no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2019/Edital_PEC-G_2019.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. MRE/DC/DCE. **Manual de Estudantes-Convênio de Graduação**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. MRE. **Benefícios do Ministério das Relações Exteriores.** Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/estudantes/bolsas.php. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. PEC-G. **Histórico do Programa.** Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php. Acesso: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Portal de Legislação**. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/229371--altera-a-resoluuuo-normativa-nu-88-de-15-de-setembro-de-2010.html. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Título I. Art. 4º. Inciso IX. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_4_.asp. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. UNESCO Office in Brasilia. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH),** 1998**.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL ESCOLA. **Benim**. Disponível em: https://www.infoescola.com/africa/benim/. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL ESCOLA. **Gana**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/gana.htm. Acesso em: 28 jun. 2019.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching.** A Practical Introduction for Teachers. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. DGIV. Council of Europe, Strasbourg, 2002. Disponível em: https://rm.coe.int/16802fc1c3. Acesso: 24 ago. 2018.

BYRAM, Michael (Ed.). **Intercultural competence**. Language Policy Division. DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Council of Europe, Strasbourg, 2003. Disponível em: https://rm.coe.int/16806ad2dd. Acesso: 24 ago. 2018

BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter (Eds.). **Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. Disponível em: https://epdf.tips/context-and-culture-in-language-teaching-and-learning.html. Acesso: 26 maio 2016.

BYRAM, Michael; BARRETT, Martyn; IPGRAVE, Julia; JACKSON, Robert; GARCÍA, María del Carmen Méndez. **Autobiography of Intercultural Encounters**. Context, concepts and theories. Language Policy Division of the Council of Europe, 2009. Disponível em: https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76. Acesso: 20 mar. 2018.

CARIOCA, Cláudia Ramos. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do português no Timor-Leste. *In*: **DELTA vol.32 no.2.** São Paulo May/Aug. 2016 *http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450412561118873818*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000200427. Acesso em: 17 set. 2019.

CASA BRASIL-ÁFRICA. **Nossos objetivos**. Disponível em: casaafricabrasil.blogspot.com. Acesso em: 18 nov. 2019.

CENOZ, Jasone. The acquisition of additional languages. *In*: **ELIA** 8, 2008, pp. 219-224. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/elia/8/12.%20cenoz.pdf. Acesso: 28 ago. 2017.

CHAPDELAINE, Raquel; ALEXITCH, Louise R. Social skills difficulty: model of culture shock for international graduate students. **Journal of College Student Development**, Volume 45, Number 2, March/April 2004, pp.167-184. Disponível em: https://muse.jhu.edu/issue/8981. Acesso em: 17 set. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Asa, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

DALBY, A. **Dictionary of languages**, the definitive reference for more than 400 languages. 5th ed. London: A&C Black, 2006. Disponível em: http://text-translator.com/wp-content/filesfa/Dictionary-of-Languages-Andrew-Dalby_Part1.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254059/mod_resource/content/1/voce%20tem%20cultura.pdf. Acesso: 12 set. 2016.

DEARDORFF, Darla K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *In*: **Journal of Studies in International Education**, Vol. 10 No. 3, Fall 2006 241-266. Disponível em: www.mccc.edu/.../Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasa... Acesso em: 25 set. 2018.

DELORS, Jacques. **Learning:** the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights), 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590. Acesso em: 25 set. 2018.

DE WIT, Hans. **Internalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Nederlands: NVAO, Nederlands- Vlamsse acreditatieorganisatie. 2010. Disponível em: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford UK: Oxford University (USA), 1999.

ESCOLA BRITTANICA. República do Congo. Disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/Rep%C3%BAblica-do-Congo/481039. Acesso em: 22 jan. 2020.

ETHNOLOGUE. Akan. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/GH/languages. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Benim. Languages. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/BJ/languages. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Congo. **Ethnologue.** Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/cg. Acesso em: 22 jan. 2020.

ETHNOLOGUE. Democratic Republic of Congo. **Ethnologue**. Disponível em:

https://www.ethnologue.com/country/CD. Acesso em: 18 nov. 2019.

ETHNOLOGUE. Fon. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/language/fon. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Ga. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/language/gaa. Acesso em: 03 out. 2019.

ETHNOLOGUE. Ghana. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/GH. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Jamaican Creole English. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/language/jam. Acesso em: 03 out. 2019.

ETHNOLOGUE. Jamaica. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/JM. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Kotafon. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/language/kqk. Acesso em: 26 set. 2019.

ETHNOLOGUE. Namíbia. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/NA. Acesso em: 22 jan. 2020.

ETHNOLOGUE. World Bank. **Ethnologue**. Disponível em: https://www.ethnologue.com/country/BJ. Acesso em: 26 set. 2019.

FALA BRASIL. CELPE-BRAS. Disponível em: https://www.falabrasilschool.com/celpe-bras/?lang=pt-br.%20Acesso%20em:%2013%20set%202017. Acesso em: 13 set 2017.

FANTINI, Alvino. **Exploring intercultural competence**: developing, measuring & monitoring. Brattleboro, VT, USA 1995; 2000, 2001, 2003, Revised, 2009. Disponível em: https://www.nafsa.org/_/File/_/exploring_intercultural_competed_developing.pdf. Acesso: 25 set. 2018.

FURNHAM, Adrian; BOCHNER, Stephen. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. *In*: BOCHNER, Stephen (Ed.). **Cultures in contact**: studies in crosscultural interaction (pp. 161-198). Elmsford, NY: Pergamon Press, 1983.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Série Educação a Distância. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GONEN, S. Ipek Kuru; SAGLAM, Sercan. Teaching culture in the FL classroom: teachers' perspectives. *In*: **IJGE: International Journal of Global Education** - 2012, volume 1 issue 3, p. 1-21. Disponível em: http://www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/viewFile/143/181. Acesso em: 25 set. 2018.

GUO, Jinglin. Advising from the heart: Six strategies for working with international students. *In*: **Academic Advising Today**, *39*(4), 2016, December. Disponível em: https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Advising-from-the-Heart-Six-Strategies-for-Working-with-International-Students.aspx. Acesso em: 17 set. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende … [et al.]. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**, an ethnographic approach. Pennsylvania: University Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, Dell. **Ethnography, linguistics, narrative inequality toward an understanding of voice.** Bristol (PA): Taylor & Francis Inc. e-library, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/36884832/_Dell_Hymes._Ethnography_Linguistics_Narrative_BookFi_. Acesso em: 10 jan 2019.

INSTITUTO CAMÕES. Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-epe. Acesso em: 13 out 2017.

JANSON, Tore. **A História das línguas**: uma introdução. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

KELLY, Louis G. **25 Centuries of language teaching**. Rowley, Massachussets: Newbury House, 1969. Disponível em: https://files.vivariumnovum.it/edizioni/libri/fuori-commercio/Kelly%20-%2025%20centuries%20of%20language%20teaching.pdf. Acesso: 11 set. 2017.

KEMP, Charlotte. Defining multilingualism. *In*: ARONIN, Larissa; HUFEISEN, Britta (Eds.). **The Exploration of Multilingualism.** Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português Língua Adicional**: progressão curricular com base em gêneros do discurso. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54078?locale=pt_BR Acesso: 17 jan 2018.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University, 1998.

KRAMSCH, Claire. From practice to theory and back again. *In*: BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter (Eds.). **Context and culture in language teaching and learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, pp. 4-17. Disponível em: https://epdf.tips/context-and-culture-in-language-teaching-and-learning.html. Acesso: 26 maio 2016.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. *In*: **Iranian Journal of Language Teaching Research** 1(1), (Jan., 2013) 57-78. 2012. Disponível em: http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf. Acesso: 26 set. 2017.

LÁZÁR, Ildikó. **Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education.** European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. 2003. Disponível em: http://archive.ecml.at/documents/pub123be2003_lazar.pdf. Acesso: 25 set. 2018.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. **Uma Espiadinha na Sala de Aula.** Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso: 08 mar. 2018.

LEHMANN, Winfred P. **Historical Linguistics**. 3rd. Ed. London: Routledge, 1997.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pliar (Orgs.). **Linguística Aplicada**, um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 25-50.

MABULE, Dorah Riah. What is this? Is it code switching, code mixing or language alternating? *In*: **Journal of Educational and Social Research**. MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol. 5 No.1, January 2015, pp. 339-349. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.4246&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

MARTINS DOS SANTOS, Janderson. Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade linguístico-cultural do agir docente. 2017. 326f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10339/1/Tese_PraticasEnsinoProfessores.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

MICHAELIS ONLINE. **Preconceito**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=laWld. Acesso em: 18 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M.C. (orgs.). **Linguística Aplicada:** perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica, interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: ____ (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 14-44.

NÓBREGA, Maria Helena. Ensino de Português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. 2010. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 23, p. 25-40. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i23, 2010. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37334/40054 . Acesso: 07 out. 2016.

QECR. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- aprendizagem, ensino, avaliação**. Colecção: Perspectivas Actuais/Educação. Direcção de: José Matias Alves Coordenação de Edição: Ministério da Educação/Gaeri.Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004 (Linguagem 4).

RAJAGOPALAN, Kanavillil.

RAMPTON, Ben. **Crossing Language & Ethnicity among Adolescents.** St. Jerome Publishing Manchester, UK & Northampton MA, 2005. Disponível em: https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/research-centres/ldc/publications/books/crossingchs1-5intros.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

RAMPTON, Ben; BLOMMAERT, Jan; ARNAUT, Karel; SPOTTI, Massimiliano. Introduction: Superdiversity and sociolinguistics. *In*: **Tilburg Papers in Culture Studies**. Paper 130, 2015. Disponível em: https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_130_Rampton%20et%20al_3.pdf. Acesso em: 10 abril 2019.

ROBINS, Robert Henry. **A Short History of Linguistics**. London: Longmans, 1967.

ROTTAVA, Lúcia. **Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngue**: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/aprendizes_de_pe.pdf. 2008. Acesso: 06 jun. 2016.

ROTTAVA, Lúcia. **Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional**: a voz do aprendiz indicando identidade. 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2233/2200. Acesso: 11 set. 2017.

SALES, Hellen. **A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de Português Língua Estrangeira: o impacto na produção escrita.** 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística –. Ensino-Aprendizagem) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SANTOS, Edirneles Moraes dos; BATISTA, Marcos dos Reis; SILVA, Renata de Cássia Dória da. **Trajetória e desdobramentos do projeto de português língua estrangeira**: a experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). Belém: EDUFPA, 2015.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português brasileiro: visitas guiadas. *In*: GIL, Beatriz Daruj; AMADO, Rosane de Sá (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.** São Paulo: Paulistana, 2012, pp. 27-32.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço; ALÉM, Alline Olivia Flores Gonzales; BRITO, Ana Marlene de Souza; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. *In*: Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: **Anais** da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014. pp. 890-900. Disponível em: Disponível em: http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf. Acesso: 06 jun. 2016.

TAKAHASHI, Neide Tomiko**.** Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário**.** *In*: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 868-881, maio-ago 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. Coleção Temas básicos da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UFPA. **Histórico**. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/universidade. Acesso em: 09 abril 2019.

UFPA. **Portal**. Disponível em: https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/8508-ufpa-possui-300-alunos-estrangeiros. Acesso em: 22 jan.2020.

UFPA. PROINTER. Sobre a Pró-Reitoria de Relações Internacionais. Disponível em: http://www.prointer.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=272&lang=pt-br. Acesso em: 29 jul. 2019.

UFPA. PROINTER. Resolução N. 5.110, de 26 de outubro de 2018. Política Linguística. Disponível em: http://www.prointer.ufpa.br/images/docs/Resoluo_N_5110__Institui_a_Politica_Linguistica.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

UFPA. PROINTER. **Acordos Vigentes**. Disponível: http://www.prointer.ufpa.br/images/manuais/acordos/2020-01-16_Relatrio_de_acordos_vigentes.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

UFPA. PROINTER. **Programas de apadrinhamento e hospedagem de estrangeiros**. Disponível em: http://www.prointer.ufpa.br/images/manuais/apadrinhamento_hospedagem/Manual%20Progr

ama%20de%20Apadrinhamento%20e%20Hospedagem%20de%20Estrangeiros.pdf. Acesso em 21 jan. 2020.

UFPA. PROPLAN. **UFPA em números, 2019 ano base 2018**. Disponível em: http://www.ufpanumeros.ufpa.br/images/ufpa_em_numeros/2019/UFPAemNumeros2019_AB2018.pdf. Acesso em 25 jan. 2020.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino 1960.** Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação-1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

UNESCO. **UNESCO** Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris: UNESCO, s/d. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

UNESCO. **Education in a multilingual world**. UNESCO Education Position Paper, 2003. Editorial Coordinator: Linda King. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728. Acesso em: 19 mar. 2019.

UNESCO Office in Brasilia. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 29 jul. 2019.

UNESCO. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília, junho de 2003. Disponível em: http://sinter.ufsc.br/files/2015/08/Texto-1-UNESCO.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNESCO**. UNITWIN/UNESCO Chairs Programme. Disponível em:** https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs programme**. Acesso em: 29 jul. 2019.**

UNESCO NO BRASIL. **Programa de Cátedras UNESCO e Redes UNITWIN no Brasil**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/. Acesso em: 29 jul. 2019.

WEEDWOOD, Barbara. **Uma história concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. On the limitations of Linguistics Applied. **Applied Linguistics** 21(1): 3-25, 2000. Disponível em: http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/widdowson_h_2000_on_the_limitations_of_linguistics_applied.pdf. Acesso: 06 set. 2018.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Harmondsworth: Penguin, 1965.

YALE, Brandie. Understanding culture shock in international students. *In*: **Academic Advising Today**, *40*(4), 2017, December. Disponível em: https://nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Understanding-Culture-Shock-in-International-Students.aspx. Acesso em: 16 set. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma conversa com Kanavillil Rajagopalan: fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como práxis. Entrevistadora: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan**.** *In*: **PERcursos Linguísticos.** Vitória (ES). V. 8, N. 18, 2018. ISSN: 2236-2592. p. 12-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[44]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Doutorado Interinstitucional- DINTER USP/UEPA, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP. Estou realizando uma pesquisa sob a supervisão da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, cujo objetivo é o interesse no seu processo de aprendizagem do Português Brasileiro (PB), na sua modalidade escrita.

Sua participação envolve disponibilizar suas produções escritas para que eu possa acompanhar o seu processo de aprendizagem do PB.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, você tem total liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-lo.

Com sua participação, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, Jessiléia Guimarães Eiró, cel 98122-3808 (TIM)/ 98526-7818 (CLARO).

Atenciosamente,

_____ Belém, ____/_____/_____

Jessiléia Guimarães Eiró

_____

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____ Belém, ____/_____/_____

Participante

[44] TCLE aplicado no primeiro momento da pesquisa.

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[45]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Doutorado Interinstitucional- DINTER USP/UEPA, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP. Estou realizando uma pesquisa sob a supervisão da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, cujo objetivo é o interesse no seu processo de aprendizagem do Português Brasileiro (PB) como língua adicicional (PLA).

Sua participação envolve disponibilizar os áudios de suas narrativas e entrevista para que eu possa acompanhar o seu processo de aprendizagem de PLA.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, você tem total liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo.

Com sua participação, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, Jessiléia Guimarães Eiró, cel 98122-3808 (TIM)/ 98526-7818 (CLARO).

Atenciosamente,

_____ Belém, ____/_____/_____

Jessiléia Guimarães Eiró

_____

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____ Belém, ____/_____/_____

Participante

[45] TCLE aplicado no segundo momento da pesquisa.

APÊNDICE C- Questionário 1

1. Quais línguas você fala? Em que situações você usa cada uma dessas línguas?
2. Qual dessas línguas é sua língua materna (que você aprendeu quando criança naturalmente)? Explique como e quando você a aprendeu?
3. Quando você aprendeu inglês? Explique como e quando você a aprendeu?
4. Em que situações/contextos, você fala inglês?

APÊNDICE D- Questionário 2

1 Como você soube do PEC-G?

2 Que curso universitário você quer fazer? Por quê?

3 Você já conhecia alguma coisa sobre o Brasil antes de vir para cá? Se sua resposta é sim, o que você já conhecia? Como você conseguiu essas informações? Se sua resposta é não, você não sentiu curiosidade em conhecer? Por quê?

4 Há muita diferença entre a cultura da sua cidade/seu país e a cultura de Belém/do Brasil? Quais? O que você achou mais difícil de entender/aceitar? O que você achou interessante?

5 Por que você veio para Belém? Você já tinha informações sobre a cidade? Se sua resposta é sim, que informações eram essas? Se sua resposta é não, você não sentiu curiosidade em conhecer? Por quê?

6 O que você achou da cidade de Belém quando chegou aqui? Era como você pensava antes de chegar? O que era igual e o que era diferente?

7 Comente sobre os pontos negativos da sua experiência aqui em Belém.

8 E quais são os pontos positivos?

9 Comente sobre a sua experiência em aprender o Português: dificuldades, o que ajudou você, o que não ajudou etc.

10 Que conselhos você daria a um/uma jovem que quisesse participar do PEC-G?

APÊNDICE E- Questionário 3

Nome:

Idade:

Nacionalidade (país e nome da cidade):

Língua oficial do seu país:

Língua materna (que você aprendeu em casa naturalmente):

Línguas segundas (que você aprendeu também naturalmente em casa, ou na escola):

Língua usada na escola onde você estudou:

Língua estrangeira (que você aprendeu ou está aprendendo):

APÊNDICE F- Questionário 4

1. Que língua você aprendeu primeiro? Ou aprendeu as línguas ao mesmo tempo?
2. Em que situações e com quem você fala mais cada língua?
3.Qual dessas línguas você mais fala no seu país: com sua família, com seus amigos?
4. Todas as línguas que você fala são ensinadas (na escola) no seu país? Quais são e quais não são?
5. Quando você encontra pessoas do seu país aqui no Brasil, que língua você fala? Por quê?
6. Que língua ajuda você quando você escreve ou fala português? Por quê?

APÊNDICE G- Temas para construção das narrativas

Por favor, fale sobre os temas abaixo. Fique à vontade para desenvolver a narrativa como você achar melhor.

1. Sobre sua família, seu país (línguas faladas), sua cidade, sua experiência na escola; as línguas que seus pais falam; as línguas que você fala e os contextos em que você as usa.

2. Sobre como você soube do PEC-G e por que você quis vir ao Brasil estudar; o que você já conhecia e/ou esperava encontrar no Brasil e o que, de fato, encontrou.

3. Sobre sua experiência em aprender o PB: dificuldades, como você estuda e outras informações que você queira dar sobre sua experiência na UFPA (como pré-PEC-G e como estudante-convênio na experiência na graduação)

APÊNDICE H – Roteiro da entrevista com o presidente da AEE

Universidade de São Paulo/Universidade do Estado do Pará

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Aplicadores: André Monteiro Diniz e Jessiléia Guimarães Eiró

Roteiro da entrevista – Presidente da AEE[46]

1 – Como você vê essa chegada deles aqui? Que estrutura eles encontram quando chegam e como você vê o aspecto do choque cultural e adaptação deles?

a) Nos primeiros meses?
b) Na graduação?

2 – O que vocês (a AEE) fazem para atenuar o choque cultural dos alunos? O que você fez enquanto aluno e o que eles geralmente fazem?

3 – Conversando com eles, você acha que há uma aversão muito grande em relação à nossa cultura?

4 – Quais aspectos de nossa cultura você acha mais sensíveis e dificultadores da adaptação deles?

5 – Você acha que isso atrapalha na aprendizagem do PLE e na preparação deles para o Celpe-Bras?

6 – O que você acha que pode ser feito para que eles tenham uma adaptação melhor no início do pré-PEC-G?

a) Você acha que as aulas de PLE podem ajudar nesse aspecto?

7 – Com relação à aprendizagem do português brasileiro:

a) Que dificuldades você entende como sendo as maiores (sua própria experiência e o que você observa com os demais)?
b) Vocês (da AEE) têm ações no sentido de ajudá-los no processo de aprendizagem?
c) As dificuldades com as culturas locais atrapalham o processo de aprendizagem?
d) Os estudantes estrangeiros já residentes aqui ajudam os que questão chegando?
e) Há compartilhamento de experiências?

[46] Esta entrevista foi idealizada e aplicada em coautoria com o Prof. Me. André Monteiro Diniz.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Consentimento de Observação

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS – FALEM
CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – CONVÊNIO PEC-G
Fone: (091) 3201-8779 E-Mail: falem.ufpa@gmail.com / falem@ufpa.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente de que a minha condição de *observador(a)* de aulas de Português Língua Estrangeira ministradas aos estudantes do Programa Estudante Convênio – Graduação (PEC-G) exige de mim o respeito às regras da ética, implicando, por minha parte, as seguintes obrigações:

a. manter postura de total discrição durante as aulas, evitando expressar, de qualquer forma que seja, minhas opiniões quanto à condução das atividades didáticas;

b. abster-me de intervir durante as aulas;

c. abster-me de comentar com terceiros eventuais problemas observados durante as aulas;

d. não ser acompanhado(a) por nenhuma pessoa cuja presença não tenha sido autorizada nas aulas;

e. elaborar um relato quinzenal, seguindo o modelo proposto pela coordenação do curso, cujo conteúdo poderá ser usado – respeitando o anonimato de seu autor – em reuniões pedagógicas de formação dos professores-estagiários, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento das aulas.

Estou ciente de que a coordenação do curso poderá retirar-me a autorização de observar as aulas, caso as regras acima sejam desrespeitadas por mim.

Confirmo que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Confirmo que fui autorizada a acompanhar as aulas nos seguintes dias da semana: terça-feira a partir do mês de junho de 2016.

Belém, 09 de junho de 2016.

Nome: Jessiléia Guimarães Eiró

Assinatura: _____

ANEXO B- Estudantes PEC-G na UFPA[47]

País	Cursos	Ano Ingresso	Ano Término
Congo	Engenharia Civil	2013	2017
Angola	Geologia	2012	2015
Cabo Verde	Odontologia	Não informado	2003
São Tomé e Príncipe	Engenharia de Computação	2013	2017
Angola	Engenharia Mecânica	2004	Não informado
São Tomé e Príncipe	Engenharia Mecânica	2014	2018
Cabo Verde	Psicologia	Não informado	2003
Quênia	Farmácia	2003	2007
São Tomé e Príncipe	Ciências Biológicas	2002	2006
São Tomé e Príncipe	Administração	Não informado	2002
Guiné-Bissau	Administração	2006	2010
Cabo Verde	História	Não informado	2001
Cabo Verde	Medicina	2006	2013
Angola	Ciências Econômicas	Não informado	2002
Angola	Medicina	Não informado	2003
Timor Leste	Engenharia de Telecomunicações	2014	2019
Guiné-Bissau	Biomedicina	2009	2014
Angola	Ciências Econômicas	Não informado	2003
Cabo Verde	Engenharia Mecânica	Não informado	2000
Guiné-Bissau	Engenharia Elétrica	2008	2013
Cabo Verde	Engenharia Elétrica	Não informado	2000
Paraguai	Engenharia Elétrica	Não informado	2001
Angola	Medicina	Não informado	2003
Angola	Ciências Contábeis	Não informado	2001
Angola	Engenharia	Não informado	2003
Paraguai	Odontologia	Não informado	2004
Angola	Ciências Contábeis	Não informado	2001
Angola	Engenharia Civil	Não informado	2000
Paraguai	Medicina	Não informado	2002
Cabo Verde	Farmácia	2006	2010
Angola	Medicina	2008	2014
Peru	Biomedicina	2008	2012
Bolívia	Odontologia	Não informado	2001
Cabo Verde	Serviço Social	2001	2006
Angola	Medicina	2011	2017
Congo	Engenharia Elétrica	2013	2017
Guiné-Bissau	Medicina	2005	2011

[47] Tabela construída a partir de informações recebidas da Coordenação do PEC-G.

Costa Rica	Odontologia	Não informado	2000
São Tomé e Príncipe	Ciências Sociais	Não informado	2003
			continua

Estudantes PEC-G na UFPA

			continuação
Cuba	Engenharia Mecânica	2013	2017
São Tomé e Príncipe	Ciências da Computação	2002	2007
Guiné-Bissau	Engenharia da Computação	2012	2015
Cabo Verde	Ciências Econômicas	2007	2012
Cabo Verde	Biomedicina	2014	2017
São Tomé e Príncipe	Engenharia Elétrica	Não informado	2003
Guiné-Bissau	Ciências Econômicas	2006	2011
Congo	Medicina	2015	2020
Jamaica	Medicina	2013	2018
Haiti	Administração	2013	2016
Benim	Letras - Francês	2012	2015
São Tomé e Príncipe	Engenharia da Computação	2014	2018
Cabo Verde	Medicina	2007	2013
Cabo Verde	Odontologia	2015	2019
Cabo Verde	Biomedicina	2012	2015
Cabo Verde	Medicina	2001	2006
Cabo Verde	Odontologia	2009	2014
Angola	Medicina	2001	2007
São Tomé e Príncipe	Engenharia Elétrica	Não informado	2003
São Tomé e Príncipe	Administração	Não informado	2002
Cabo Verde	Medicina	2000	2006
Guiné-Bissau	Serviço Social	2006	2010
Guiné-Bissau	Economia	2012	2015
Congo	Engenharia Civil	2009	2014
Cabo Verde	Farmácia	2007	2011
Guiné-Bissau	Engenharia Elétrica	2006	2011
Guiné-Bissau	Administração	2000	2006
Congo	Ciências Contábeis	2012	2015
Cabo Verde	Farmácia	Não informado	2000
Benim	Administração	2014	2017
Angola	Odontologia	2003	2008
R. D. Congo	Nutrição	2014	2017

Peru	Odontologia	Não informado	2001
Camarões	Medicina	2014	2019
São Tomé e Príncipe	Geografia	2002	2007
Guiné-Bissau	Ciências Econômicas	2001	2006
São Tomé e Príncipe	Ciências Biológicas	2014	2017
Guiné-Bissau	Odontologia	2012	2015
Guiné-Bissau	Administração	2004	2008
			continua

Estudantes PEC-G na UFPA

			continuação
Benim	Ciência da Computação	2015	2018
Cabo Verde	Enfermagem	2009	2013
Congo	Arquitetura E Urbanismo	2012	2015
R. D. Congo	Engenharia Civil	2014	2018
Trindade e Tobago	Arquitetura E Urbanismo	2013	2017
São Tomé e Príncipe	Matemática	2002	2006
Angola	Ciências Biológicas	Não informado	2002
Venezuela	Engenharia	Não informado	2004
Cabo Verde	Engenharia Elétrica	Não informado	2000
Honduras	Engenharia Naval	2015	2015
Guiné-Bissau	Administração	2003	2007
Guiné-Bissau	Ciências Sociais	Não informado	2001
Colômbia	Ciências Biológicas	2009	2013
Bolívia	Medicina	Não informado	2000
Congo	Farmácia	2012	2016
Gana	Engenharia de Telecomunicações	2015	2019
Cabo Verde	Ciências Sociais	Não informado	2000
Angola	Ciências	Não informado	2003
Cabo Verde	Turismo	2004	Não informado
Cabo Verde	Direito	2003	2007
Cabo Verde	Odontologia	2014	2018
Cabo Verde	Química	2012	2015
Cabo Verde	Biomedicina	2014	2018
Cabo Verde	Engenharia Naval	2012	2015
Jamaica	Comunicação Social	2012	2015
Guiné-Bissau	Sistema de Informação	2010	2015
Cabo Verde	Medicina	Não informado	2005
Angola	Psicologia	2012	2015
Cabo Verde	Biomedicina	2015	2018

Jamaica	Odontologia	2014	2018
São Tomé e Príncipe	Ciências Biológicas	2006	2010
Cabo Verde	Odontologia	2009	2014
Cabo Verde	Ciências da Computação	Não informado	2003
Angola	Engenharia Civil	Não informado	2000
Angola	Economia	Não informado	2001
Guiné-Bissau	Administração	2000	Não informado
Cabo Verde	Medicina	2002	2008
Peru	Odontologia	Não informado	2000
Cabo Verde	Medicina	2015	2020
Peru	Medicina	2013	2018

continua

Estudantes PEC-G na UFPA

continuação

Guiné-Bissau	Serviço Social	2002	2006
Benim	Engenharia de Telecomunicações	2015	2019
Guiné-Bissau	Biomedicina	2011	2016
Congo	Comunicação Social	2012	2015
São Tomé e Príncipe	Engenharia Elétrica	2002	2008
São Tomé e Príncipe	Engenharia Elétrica	2002	2006
Guiné-Bissau	Odontologia	2012	2016
Chile	Medicina	2010	2017
Congo	Economia	2012	2015
Congo	Medicina	2010	2017
R. D. Congo	Farmácia	2014	2018
Peru	Ciências da Computação	Não informado	2001
Cabo Verde	Psicologia	Não informado	2002
Angola	Engenharia da Computação	2011	2016
Guiné-Bissau	História	2006	2007
Benim	Farmácia	2015	2019
Cabo Verde	Engenharia Naval	2010	2016
Guiné-Bissau	Direito	Não informado	2001
Congo	Turismo	2013	2016
Angola	Ciências Econômicas	2003	2010
Angola	Engenharia Elétrica	Não informado	2001
Benim	Economia	2015	2019
Congo	Medicina	2010	2017
Guiné-Bissau	Letras	2001	2006
Angola	Economia	Não informado	2000
Angola	Ciências Econômicas	Não informado	2003
Cabo Verde	Arquitetura e Urbanismo	2006	2011
Cabo Verde	Medicina	2012	2015
Moçambique	Medicina	Não informado	2003
Guiné-Bissau	Engenharia Elétrica	2001	2009

Cabo Verde	Odontologia	2007	2012
			conclusão