



LUANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

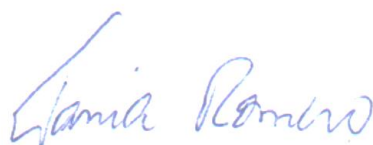
**INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO**

**LAVRAS - MG
2021**

LUANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

**INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos analíticos-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias, para obtenção do título de Mestre.



Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

Tânia Regina de S. Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas UFLA

LAVRAS - MG
2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Luana Cristina de Oliveira.

Interculturalidade e Aprendizagem de Línguas: relatos de
experiências de imersão / Luana Cristina de Oliveira Santos. - 2021.
129 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Língua adicional. 2. Imersão. 3. Interculturalismo. I.
Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

LUANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

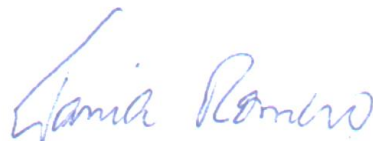
**INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO
INTERCULTURALITY AND LANGUAGE LEARNING: IMMERSION EXPERIENCE
REPORTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos analíticos-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29/04/2021.

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Profa. Dra. Anelise Fonseca Dutra UFOP



Tânia Regina de S. Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS - MG
2021**

AGRADECIMENTOS

Apreendi desde cedo que agradecer é algo divino e ao pensar a quem e ao que render a minha gratidão, gostaria em primeiro lugar de compartilhar algumas alegrias e tristezas nesses dois últimos anos e romper um pouco com a ordem. Eu de fato escrevo isso para lembrar, pois para além do mestrado existem vivências e experiências no dia a dia e a verdade é que esse período ficará para sempre marcado em mim. Foram nesses dois anos que eu dividi a vida em estudar e aprender a me conhecer; em estudar e lidar com problemas de saúde; em estudar e lidar com dores passadas, na busca de deixá-las para trás; em estudar e enfrentar novos e divertidos desafios; e é com alegria que afirmo que independentemente de qualquer coisa não sou a mesma Luana que entrou na pós-graduação, aliás, sinto-me muito melhor. Em primeiro lugar, eu agradeço profundamente ao meu Deus. Como é bom saber que sou filha e amada por Ele e que as bênçãos Dele sobre mim não cessam, e a bondade e fidelidade Dele me acompanham todos os dias da minha vida. Todos os dias Ele me forçava um pouco e cada vez que eu me sentia cansada e insegura era em seus braços que eu encontrava força e motivação para prosseguir e conciliar tudo que era necessário. Obrigada, Paizinho! Também agradeço imensamente: aos meus avós, a minha mãe, ao meu pai, a minha madrinha, ao meu padrasto e minha irmãzinha que me viam constantemente em um turbilhão de sentimentos e que respeitaram meu tempo, as minhas necessidades e foram amáveis, dando-me suporte e palavras de apoio. Obrigada por sempre lembrarem quem eu sou e por muitas vezes acreditarem mais em mim do que eu mesma. Vocês sem dúvidas são o maior motivo de eu escolher continuar estudando. Agradeço também à Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero, minha querida orientadora, que me acompanha há alguns bons anos. Obrigada por acreditar em mim, por sempre trazer palavras de encorajamento, por exigir o melhor de mim e sempre agir com firmeza e amor. Suas exigências sempre foram bem vistas por mim, pois sei que elas também me ajudaram a chegar aqui, disciplinando-me constantemente. Admiro seu profissionalismo! Aos membros da banca examinadora, a Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida e a Profa. Dra. Anelise Fonseca Dutra por aceitarem fazer parte da minha qualificação e da defesa deste trabalho, dando contribuições tão significativas para que esta pesquisa fosse finalizada. À UFLA, por me proporcionar a oportunidade de ter um ensino público e de qualidade na graduação e agora, na pós-graduação. Além disso, por me conceder a melhor experiência da minha vida: o intercâmbio. Por causa da mobilidade acadêmica internacional, concluo mais um estudo sobre essa temática. Aos professores do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), pelo aprendizado adquirido nas disciplinas que cursei; agradeço por vocês me ajudarem a ser uma melhor professora e pesquisadora. Aos colaboradores da pesquisa pela boa vontade em fazer parte deste trabalho e cederem seus dados de modo que este estudo fosse realizado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Obrigada! Aos amigos, presentes da pós-graduação. Que alegria conhecer pessoas tão especiais. Obrigada por dividirem um pouco da vida de vocês comigo e pela frequente parceria. Os guardarei em meu coração com muito carinho! Aos participantes da minha querida célula Qahal. Nesse tempo de mestrado, vocês trouxeram desafios a mim, mas também trouxeram alegria e amizade. Obrigada pela compreensão e pelo apoio que me deram quando eu mais precisava. Agradeço também a minha terapeuta, Carmem, por me ajudar com sua profissão a cuidar das minhas emoções e sentimentos nesse período e a ressignificar dia após dia minhas experiências a fim de me conhecer mais e mais e me fazer entender que sim, eu sou capaz; essa ajuda foi ímpar e cheia de desafios. A todos, que, de alguma maneira, estiveram do meu lado nesse período, dando incentivos e forças. E aos que contribuíram para realização desta dissertação e para a minha formação.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes” (Martin Luther King).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar e compreender a experiência de alguns intercambistas, especificamente: (a) como se deu a aprendizagem de língua adicional por imersão; (b) para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua; e (c) se há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural. Nesse sentido, participaram deste estudo de caso cinco intercambistas brasileiros, que responderam um questionário sobre sua experiência no período de mobilidade acadêmica internacional. Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a coleta e a análise dos dados. A teoria que fundamentou as interpretações foi apoiada nas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas de Leffa e Irala (2014), Leffa (2016) e Giraldeello e Tedesco (2016); de autonomia, agência e estratégia, conforme destacado por Jordão (2010), Mota (2017), Esternarck (2017) e Ludwig e Ferreira (2017); sobre aprendizagem de línguas por imersão em Figueiredo (2012), Savage e Hughes (2014) e Kramsch (2017); interculturalidade conforme sugerido por Peres (2000), Corbett (2003) e Tílio (2009); a educação, o falante e a competência intercultural no ensino aprendizagem de línguas em Figueredo (2010), Figueiredo (2012, 2019), Siqueira e Barros (2013), Dutra e Penna (2018) e Dutra (2019); a discussão sobre a linguística sistêmica funcional, o contexto de cultura e o sistema de avaliação apoiou-se em Barbara e Macedo (2009), Almeida (2010), Fuzer e Cabral (2014) e Hood (2019). A análise dos dados revelou que os colaboradores, ao retratarem como se deu a aprendizagem da língua adicional, mencionaram o uso de estratégias de aprendizagem dos tipos: cognitivas, compensação, metacognitivas e principalmente socioafetivas, que permitem que o estudante aprenda a língua por meio da colaboração e da interação com os outros indivíduos. Além disso, ao mencionarem sobre como o viver no país da língua-alvo aprendida contribuiu para a aprendizagem, eles relataram principalmente fatores como cultura e interação, e por fim, dentre os cinco indícios de competência intercultural definido por Byram (1997) foram os identificados, a saber: curiosidade, conhecimento, habilidades de descoberta e interação e consciência crítico-cultural/educação política. Por meio dos resultados deste estudo foi possível inferir que na experiência de intercâmbio formaram-se falantes interculturais e agentivos. Portanto, este trabalho valorizou a experiência internacional, tanto social quanto educacionalmente.

Palavras-chave: Língua adicional. Imersão. Interculturalismo.

ABSTRACT

This study aims to investigate and comprehend the experience of some exchange students, specifically: (a) in which way the learning of an additional language by immersion happened, (b) for the collaborators, living in the country in which the goal language is spoken helped the learning of this language and (c) if there are clues that the collaborators developed intercultural competence. Joined this study, five Brazilian exchange students who answered a questionnaire about their experience in the period of international academic mobility. The elements of the qualitative research were used for the collection and analysis of the data. The theory in which the interpretations were based, overhang in the perspectives of teaching-learning of Leffa and Irala (2014), Leffa (2016), Giraldello e Tedesco (2016), of autonomy, agency and strategy, as highlighted by Jordão (2010), Mota (2017), Easternarck (2017), Ludwig and Ferreira (2017), about learning of languages by immersion, in Figueiredo (2012), Savage e Hughes (2014), Kramsch (2017), interculturality in the teaching-learning of languages in Figueredo (2010), Figueiredo (2012, 2019), Siqueira and Barros (2013), Dutra e Penna (2018), Dutra (2019). The discussion about the functional systemic linguistic, the context of culture and the system of evaluativeness was based in Barbara and Macedo (2009), Almeida (2010), Fuzer and Cabral (2014) and Hood (2019). The analysis of the data reveals that the collaborators, when portraying how the learning of additional language was, mentioned the use of learning strategies of the following types: cognitive, compensations, metacognitives and mainly socioaffective that allowed the leaning of the language by the students through collaboration and interaction with other individuals. Furthermore, when mentioning about how living in the learned goal language country contributed for the learning, they mentioned mainly factors as culture and interaction and lastly, among the five clues of intercultural competence defined by Byram (1997), were identified: curiosity, knowledge, interaction and discovering abilities and cultural-critical/ political education consciousness. By the results of this study, it is possible to infer that in the exchange experience agentives and intercultural speakers are formed. Therefore, this paper valued the international experience as social as educationally.

Keywords: Additional language. Immersion. Interculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O “terceiro lugar” das interações entre L1-C1 e L2-C2.....	43
Figura 2 – Sistema de Avaliatividade.....	53
Figura 3 – Subtipos de Julgamento.....	55
Figura 4 – Exemplos da apreciação traduzidos de Martin (2000, p.155)	56
Figura 5 – Estratégias mais usadas pelos colaboradores na aprendizagem da língua adicional em imersão.....	75
Figura 6 – Cinco habilidades ou saberes da competência intercultural usadas pelos colaboradores em imersão	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de aprendizagem	28
Quadro 2 - Instrumento de coleta de dados utilizado e objetivos traçados	59
Quadro 3 - Perfil dos colaboradores da pesquisa	61
Quadro 4 – Teoria – Metodológica de cada pergunta de pesquisa.....	62
Quadro 5 – Estratégias cognitivas usadas pelos intercambistas	65
Quadro 6 – Estratégias de compensação usadas pelos intercambistas	66
Quadro 7 – Estratégias metacognitivas usadas pelos intercambistas	69
Quadro 8 – Estratégias socioafetivas usadas pelos intercambistas.....	74
Quadro 9 – Relação dos recursos semânticos mais utilizados pelos colaboradores no subsistema atitude do sistema de Avaliatividade no questionário.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O ensino-aprendizagem de língua adicional	16
2.1.1 História das abordagens e métodos de ensino.....	17
2.1.2 Autonomia, agência e estratégias	21
2.1.3 Aprendizagem de língua adicional por imersão	28
3 INTERCULTURALIDADE	35
3.1 A educação, o falante e a competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas.....	39
4 A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	47
4.1 Contexto de cultura	50
4.2 O sistema de avaliatividade	52
5 METODOLOGIA.....	57
6 DISCUSSÃO DOS DADOS	63
6.1 Como se deu a aprendizagem da língua adicional?.....	63
6.2 Para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua?	76
6.3 Há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural?	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXO A.....	112
ANEXO B.....	113
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	117

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido no projeto de pesquisa IDOLIN¹ - Identidade do docente de línguas - que busca discutir e refletir sobre o processo de construção identitária do docente de línguas maternas e adicionais.

O interesse por trabalhar a temática deste trabalho surgiu a partir do meu TCC de graduação no qual pesquisei conceitos sobre identidade, cultura e especialmente sobre o processo de aprendizagem de língua adicional com base na minha experiência de intercâmbio feita na Colômbia, onde aprendi a língua espanhola. O ponto de partida daquele trabalho de graduação foi uma narrativa autobiográfica enfocando o período de intercâmbio, com o objetivo de analisar a minha aprendizagem da língua adicional, o papel da cultura nesse processo e as transformações identitárias ocorridas (SANTOS, 2020).

Aquele trabalho aguçou meu interesse em continuar a investigar a relação entre língua e cultura. Conseqüentemente, nesta pesquisa expando meu propósito anterior para investigar e compreender a experiência de outros intercambistas e como se deu a aprendizagem de língua adicional em imersão, como também, se viver no país que se fala a língua-adicional colaborou para a sua aprendizagem e se houve indícios de competência intercultural experimentado, segundo os entendimentos desse intercambistas.

Saliento que os dados abordam especificamente o processo de aprendizagem de uma língua adicional e a competência intercultural por meio da imersão por intercâmbio no exterior. Devo lembrar, contudo, que a imersão pode se dar em outros contextos na aprendizagem dentro do próprio país do estudante, por exemplo, em cursos intensivos presenciais, com uso das tecnologias, dentre outros.

É pertinente pontuar que a linguagem é parte natural do ser humano, concebida como um produto social e cultural. Além disso, é importante ressaltar a relação estreita entre língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas, sendo que ambas estão intrinsecamente ligadas,

¹ O projeto é desenvolvido na UFLA, liderado pela Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero e visa discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais. Assim, são tematizadas experiências pessoais, influências de outros e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciada por professores em formação inicial e continuada que possam ter impactado a forma de entender, conceituar e praticar ações docentes, especialmente no que concerne à área de línguas. Os temas trazidos para discussão podem ter origem em narrativas (auto) biográficas ou diaristas, sendo ainda possível que essas narrativas sejam analisadas por meio da ótica da Gramática Sistemico-Funcional.

segundo Coelho e Mesquita (2013), ou seja, a cultura vai se constituir por meio da língua e se difundir, sendo que, uma não existe sem a outra.

Dada a relevância da cultura para a linguagem, penso na possível interação entre muitas culturas, ou seja, penso na interculturalidade que, segundo Branco (2011) é um tema que está relacionado ao fenômeno social e político de diversidade cultural e linguística, impulsionado pelo avanço da migração e globalização no mundo e que também discuto ao longo do texto.

Meu interesse por interculturalidade, além de se originar em minha própria experiência de intercâmbio, alinha-se a recentes e crescentes estudos em desenvolvimento, tais como o de Dutra e Penna (2018), Dutra (2019) e Marins (2018). Tal tema é coerente com as percepções e necessidades do contexto atual, uma vez que, mediante a globalização e os constantes processos migratórios, a esfera social da educação tem buscado cada vez mais por uma educação intercultural, a fim de promover a troca e o diálogo entre diferentes pessoas, culturas e também o desenvolvimento das competências, das atitudes e dos saberes para o empoderamento social (SILVA; MONTEIRO, 2019).

De acordo com as autoras, o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais contribui para reflexões acerca de questões interculturais, uma vez que nem sempre a proficiência linguística é o único objetivo, pois abrange uma troca dialógica e dialética a respeito das diversas culturas, nacionalidades, etnias, classes e idades.

Nessa perspectiva, com o desenvolvimento de uma competência intercultural os aprendizes de línguas não carregariam mais consigo imagens estereotipadas, mas aprenderiam sobre as diferenças existentes entre os povos. Essa aprendizagem poderia ajudá-los a compreender distintas culturas e a relacioná-las com a sua própria e, acima de tudo, a terem empatia com diversos pontos de vista.

Corroborando com essa linha, Dutra (2019) acredita que a formação de aprendizes de língua dentro de uma concepção intercultural pode preparar cidadãos em nível local e global para viverem de forma harmoniosa. Além disso, a educação intercultural permite que o indivíduo se torne consciente quanto ao seu papel social, buscando uma integralização com o seu próximo, ao invés de discriminá-lo. Por isso, a autora sugere que a interculturalidade seja enfocada de maneira transversal, perpassando diversas disciplinas e não apenas no ensino de línguas.

Na aprendizagem de línguas por imersão, que é o enfoque deste trabalho, de acordo com Dutra (2019) a saída do contexto familiar para viver uma experiência de intercâmbio

pode auxiliar na compreensão do outro, seu modo de viver e também como ser considerado o “outro” em uma sociedade. Logo essa experiência proporciona um encontro cultural e permite que os aprendizes passem a ser mais ativos interculturalmente, assim como mais interessados em atividades globais e em outras culturas.

Ao tratar sobre aprendizagem de língua por imersão aqui, refiro-me a estar em um país no qual a língua-alvo é a primeira língua e o aprendiz tem contato direto com a nova cultura e hábitos compartilhados por aquela sociedade. Essa oportunidade, hoje em dia, tem se expandido, pois, além das agências de intercâmbio, as universidades, especialmente, têm oferecido mobilidades acadêmicas. De acordo com Khoroshilova *et al.* (2015, p. 993), o termo “mobilidade acadêmica” implica um período de estudo, ensino e/ou pesquisa em um país que não seja o seu residencial.

Considerando a história, a ideia de mobilidade acadêmica, de acordo com Stallivieri (2017) surgiu antes de Cristo, quando jovens romanos iam para a Grécia a fim de aprofundar seus estudos em diversas áreas como letras, filosofia e artes. Com o crescimento dessa mobilidade, passou-se a compreender que os intercâmbios culturais eram recursos indispensáveis para a educação e para o desenvolvimento dos jovens. Segundo a pesquisadora, essa experiência oportuniza ao sujeito aprender um idioma e ter contato com outros povos, o que estimula novas amizades, além de, potencialmente, passar a ser mais compreensível e flexível quanto às diferenças e ao entendimento entre as nações.

Com efeito, em 1955, a Unesco reforça no documento *Study Abroad*² que os programas de intercâmbio passam a ter como objetivo principal o desenvolvimento da compreensão e colaboração entre as nações (STALLIVIERI, 2017). A autora ainda informa que na década de 70 o Brasil passou a enviar, por meio de recursos governamentais, bolsistas brasileiros para o exterior, a fim de que eles desenvolvessem seus estudos de pós-graduação, conseqüentemente, começaram a existir diversos programas de intercâmbio.

A partir da década de 90 inicia-se de maneira mais organizada e sistemática o envio de brasileiros para o exterior, principalmente de graduandos. Sendo assim, as universidades brasileiras passam a fazer parte dos programas de mobilidade, enviando estudantes, mas ainda sem reciprocidade no recebimento de participantes estrangeiros (STALLIVIERI, 2017).

De acordo com a autora, o incentivo e a oportunidade de experiências internacionais foram crescendo, até que em 2010, o governo brasileiro lançou o programa Ciências sem Fronteira. Segundo os dados obtidos pela Diretoria de Relações Internacionais, minha

² Estudo no exterior.

universidade (Universidade Federal de Lavras) integrou esse programa de 2012 a 2015, enviando muitos estudantes para diferentes países, dentre eles: França, Estados Unidos, Portugal, Espanha, Holanda e Canadá. É importante ressaltar que esse foi o programa que mais teve bolsas oferecidas em minha universidade durante esse período, embora, infelizmente, não incluísse a área de Letras.

Além desse programa, em 2015, a Universidade Federal de Lavras começou a oferecer o BRACOL, do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), do qual fiz parte. Esse projeto é uma parceria entre Brasil e Colômbia no qual os dois países enviam alunos para estudarem em suas universidades. Segundo os dados obtidos, a UFPA já havia enviado 33 estudantes para a Colômbia até 2020, por meio desse programa, além de ter recebido dezenas de discentes colombianos.

Dessa maneira, percebe-se que as instituições de ensino superior ainda cooperam com várias organizações estrangeiras apoiando esses programas de intercâmbio e oferecendo aos estudantes uma imersão em língua adicional. Segundo a OECD³ (Organization for Economic Cooperation and Development) a mobilidade de estudantes internacionais aumentou consideravelmente nas últimas décadas, passando de 250.000 em 1965 para aproximadamente 3,7 milhões em 2011.

Com o aumento do estudo fora do país, estudantes passam a aprender uma língua adicional em imersão e isso os leva a estar em contato direto com a língua que está sendo aprendida, a ter motivação, estímulo social, interação e choque cultural. Esse contato permite que o aprendiz reflita sobre a cultura do “eu” e a cultura do “outro”, ou seja, são muitas questões envolvidas e essas podem influenciar na aprendizagem de línguas.

De acordo com Coelho e Mesquita (2013) o homem é um ser cultural, sendo que a cultura pode ser entendida como um conjunto de costumes, crenças e valores, que possibilita o sujeito interagir em seu grupo social, pois ela é o resultado da ação coletiva de uma pessoa. A língua, por sua vez, existe antes de nós, pois é um produto cultural e histórico e, por meio dela, é que se conhece a identidade de um povo. Nas palavras das autoras:

[...] faz parte da cultura de um povo, haja vista pertencer a este povo. O indivíduo não cria a língua, ele apenas faz uso de um bem que é social. É uma relação de imbricação, haja vista que a língua é a manifestação de uma cultura e, ao mesmo tempo, precisa de uma cultura que lhe dê suporte, sendo, também suporte para uma cultura. Ela é, portanto, a expressão da

³ Organização econômica intergovernamental composta por 36 países, fundada em 1961, com o intuito de estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

cultura, uma vez que se constitui como instrumento decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua (p. 31).

A partir disso, percebe-se mais uma vez essa inter-relação, visto que a cultura só se constrói por meio da língua e vice-versa, e ambas estão suscetíveis a transformações contextuais, pois se estabelecem na teia das relações sociais e constituem o sujeito (COELHO; MESQUITA, 2013).

Nessa perspectiva, as relações e o ambiente situacional e cultural para a língua em uso é considerado importante, dessa forma, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) também é trazida para a discussão deste trabalho. Para a LSF, o texto é um construtor de significados, uma troca social dependente de um contexto de cultura que possui práticas, valores e crenças que são compartilhados em uma comunidade por um grupo social.

Sendo assim, para alcançar os objetivos de investigar e compreender a experiência dos intercambistas estudados, oriento-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se deu a aprendizagem da língua adicional?
- 2) Para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua?
- 3) Há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural?

As perguntas de pesquisa são o norte deste trabalho, pois foi em direção a elas que toda a investigação se desenvolveu.

Nesse sentido, esta dissertação está dividida em quatro partes, além desta introdução. Na fundamentação teórica será abordado: (a) o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com base em autores como Paiva (2011), Linfa e Irala (2014), Giralddello e Tedesco (2016) e Leffa (2016); (b) os conceitos de autonomia, agência e estratégia, conforme Moura Filho (2003, 2009), Jordão (2010), Lee (2010), Esternarck (2017), Ludwig e Ferreira (2017) e Mota (2017); (c) aprendizagem de línguas por imersão, segundo Figueiredo (2012), Savage e Hughes (2014), Faria (2015) e Kramersch (2017); (d) interculturalidade, a partir de Holliday (1999), Peres (2000), Corbett (2003) e Tílio (2009); (e) a educação, o falante e a competência intercultural no ensino aprendizagem de línguas em Motta-Roth (2003), Figueredo (2010), Figueiredo (2012, 2019), Siqueira e Barros (2013), Dutra e Penna (2018), Marins (2018) e Dutra (2019); e, por fim, (f) sobre a linguística sistêmica funcional, contexto de cultura e o sistema de avaliatividade a partir das discussões de Barbara e Macedo (2009), Almeida (2010), Fuzer e Cabral (2014) e Hood (2019).

Em seguida, na metodologia, discorro acerca dos processos metodológicos escolhidos para realizar este estudo, expondo a abordagem utilizada para o seu desenvolvimento, apresentando, brevemente, a natureza da pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta de dados, a saber, um questionário, diretamente relacionado aos objetivos da investigação. Adiante, apresento também o contexto em que a pesquisa foi realizada e os colaboradores e, por fim, explico o procedimento de análise. Na sequência discuto as perguntas de pesquisa a partir da base teórica abordada e, por fim, teço considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

Portanto, esta pesquisa busca contribuir tanto para o entendimento e expansão dos estudos na área da Linguística Aplicada quanto ao processo de ensino-aprendizagem de línguas por imersão e seu campo de estudo intercultural. Espero, assim, colaborar com estudantes de línguas, como também com professores em formação e os em exercício e os demais interessados por esta temática. Além disso, de forma pessoal, acredito que esta investigação poderá me auxiliar a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e sobre minha prática como professora de inglês e espanhol.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será discutido o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, fazendo uma retrospectiva histórica de algumas abordagens e métodos que foram especialmente marcantes ao longo dos anos. Dentre elas enfatizo a abordagem comunicativa (AC) e o pós-método que são particularmente importantes para esta pesquisa.

Enfoco também conceitos de autonomia, agência e estratégias que são usadas na aprendizagem de línguas, principalmente pelo fato de discutir neste trabalho a aprendizagem por imersão cultural no país da língua-alvo, na qual a motivação e o esforço pessoal costumam ser especialmente relevantes. Assim, discorro mais adiante sobre os tipos de estratégias que os colaboradores desta pesquisa usaram em seu tempo de intercâmbio para aprender a língua adicional; falo sobre a aprendizagem da língua adicional em imersão no país em que a língua-alvo é a língua nacional e as possibilidades dessa experiência.

Além disso, articulo sobre a interculturalidade, o falante e a competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas, como também, sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, observando o contexto, as emoções, a troca social e seus significados.

2.1 O ensino-aprendizagem de língua adicional

Aprender uma língua tornou-se algo crucial hoje em dia, pois, para inserir no mundo social o sujeito necessita desenvolver suas habilidades linguísticas não somente em sua língua materna, mas também pelo menos em outra língua. Com a globalização e sua função social na educação é possível ver que cada vez mais novas exigências surgem. Segundo, Giraldeño e Tedesco (2016),

[...] em limiar de um século em que, em detrimento dos avanços científico-tecnológicos, acentuam-se as exigências sociais, em larga escala, a escola, bem como à docência, passa a ter novos objetivos a conquistar, principalmente, pelo crivo de excelência e competitividade exigidas das pessoas desta era (p. 26).

Em uma sociedade altamente exigente, em que é necessário se reinventar, aprender a língua materna, ter competência e desempenho linguístico-discursivo é o básico, pois os desafios da educação hoje são muito maiores, uma vez que, como citado acima, é necessário visar o futuro em uma sociedade tão competitiva. Sendo assim, as pessoas hoje em dia devem buscar diferentes relações sociais, precisam interagir com o mundo a sua volta e aprender uma língua adicional, para que elas venham a ter um efetivo acesso ao conhecimento socio-histórico construído, segundo Giraldeño e Tedesco (2016).

O ensino de línguas no Brasil, por exemplo, em escolas públicas se inicia a partir do 6º ano do ensino fundamental I. Já nas escolas privadas geralmente esse ensino se dá de forma mais precoce, muitas vezes iniciando-se no Maternal III; e há também os cursos de idiomas do país.

Conforme Leffa e Irala (2014), na mudança de uma língua para outra se muda os gestos, as palavras, o tom de voz e até mesmo nossa maneira de ser. Não se trata apenas de uma língua, mas de outra, que é capaz de criar relações com a língua que já possuímos, sendo dessa forma importante entender como se deve conceituá-la.

Atualmente, encontram-se diversos termos que possuem conceitos diferentes, por exemplo, o tão usado “língua estrangeira”, que traz um sentido de distanciamento e não apropriação, “língua franca”, “língua internacional”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, que gera uma maior proximidade. Esses termos podem ser considerados inadequados, pois, segundo Leffa e Irala (2014), com a expansão dos meios de comunicação, como a internet, no qual todos estão conectados, a distância geográfica não é mais um

preceito para calcular o espaço que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Por vezes, é possível estar mais próximo da língua de um país distante do que da língua de um país vizinho.

Desta forma, escolho utilizar o termo “língua adicional”, pois se configura a ideia de que a língua estudada e aprendida vem por acréscimo, considerando que todos já possuem uma língua e outros possuem mais de uma (LEFFA; IRALA, 2014). Esse termo possui vantagens, pois não se impõe a discriminação do contexto geográfico e compreende que uma outra língua, que permite um aumento de oportunidades de participação em eventos interacionais, não é uma língua estranha ou estrangeira para quem a usa, mas uma língua a mais, conforme Abeledo, Fortes, Garcez e Schlatter (2014).

Além do mais, essa nomenclatura trata de uma aprendizagem de uma língua a mais, o que é mais coerente com o mundo globalizado que estamos vivendo. Sendo assim, a proposta é usar um conceito maior e possivelmente mais adequado, como também a língua adicional ser construída a partir da língua ou das línguas com as quais o estudante já se relaciona.

Nomenclaturas à parte, o ensino de língua possui uma longa história, com a adoção de diferentes abordagens e métodos. De acordo com Leffa (2016), abordagem é um termo mais integral e traz conjecturas teóricas acerca da língua e da aprendizagem, sendo assim ao ocorrer mudanças nesses pressupostos as perspectivas variam também. Já o método possui uma restrição em sua abrangência e trata-se das normas de aplicação dos pressupostos de uma abordagem.

Ambos os termos serão utilizados buscando a compreensão atual e fazendo a correção necessária a cada um. Portanto, dentre os mais relevantes e conhecidos enfoques de ensino-aprendizagem de línguas estão a Gramática e Tradução, abordagem Direta, abordagem Audiolingual e abordagem Comunicativa, que discorro brevemente a seguir.

2.1.1 História das abordagens e métodos de ensino

A abordagem da gramática e tradução (AGT), conhecida também como “método”, é a metodologia com mais tempo de uso no ensino de línguas. Conforme Leffa (2016), toda a explicação dessa abordagem é dada na língua materna do estudante. Nessa abordagem o foco está na forma escrita da língua, ou seja, no conhecimento das regras do idioma e no domínio da terminologia gramatical.

Segundo Paiva (2004) nessa abordagem os vocabulários eram apresentados em listas com as respectivas traduções e os estudantes, então, deveriam memorizar. Ao questionar o professor quanto ao significado de uma palavra, ele dava a tradução imediatamente. Além disso, os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos.

As autoras Dutra e Mello (2004) enfatizam que na AGT o conceito de língua é alicerçado na linguagem escrita e corroboram com Paiva (2004) acerca do uso de vocabulários e também de traduções de trechos de textos literários, valorizando assim a análise da língua e não o seu uso.

A abordagem direta (AD), de acordo com Leffa (2016), surgiu como uma reação à AGT, tendo vários incentivadores. Nesse sentido, na AD visa-se aprender a segunda língua por ela mesma, ou seja, a língua materna não deve ser usada em sala de aula. Dessa forma os significados são dados através de gestos, figuras, dentre outros, para fazer com que os estudantes pensem na língua aprendida. Foi através desta abordagem que utilizaram pela primeira vez as quatro habilidades no ensino de línguas (ouvir, falar, ler e escrever).

A abordagem para leitura (AL) possui algumas premissas, como: língua é fala e não escrita; língua é um conjunto de hábitos; ensine a língua não sobre a língua, as línguas são diferentes, dentre outros.

Enquanto isso, a abordagem audiolingual (AAL) foi uma reação dos americanos contra a abordagem para leitura (AL), segundo Leffa (2016). Nessa abordagem o professor deveria perceber as diferenças entre a primeira e a segunda língua do aprendiz e aplicar atividades que buscassem evitar erros, causados por intermédio da língua materna. Contudo, houve obstáculos contra a abordagem audiolingual, tanto em sua teoria quanto na sua prática, começando assim a questionar o embasamento psicológico e linguístico dessa abordagem.

Segundo Leffa (2016) o ensino de línguas entra em uma crise preocupante. As abordagens anteriores eram rejeitadas porque surgia sempre outra melhor, contudo, com o audiolinguismo não foi assim que aconteceu, pois, os linguistas gerativo-transformacionais não trouxeram uma solução imediata para o ensino de línguas, como os outros linguistas de outras abordagens fizeram.

Depois do surgimento de alguns métodos e abordagens, em meados da década de 70, ergue-se a abordagem comunicativa (AC) que veio para preencher um vazio deixado pela declinação do audiolinguismo. Enquanto nos Estados Unidos os linguistas se concentravam no código da língua, na Europa os linguistas mantinham os estudos semânticos e sociolinguísticos, dando ênfase no discurso, ou seja, buscavam destacar não apenas a análise

do texto oral ou escrito, mas também as condições no qual o texto era produzido e interpretado. Sendo assim a língua era estudada como um conjunto de eventos comunicativos ao invés de ser estudada como um conjunto de frases.

A Abordagem Comunicativa destaca a semântica da língua, tendo por objetivo descrever o que se faz por meio dela e não a descrição da mesma. Percebe-se também uma atenção voltada para o uso da linguagem de forma adequada socialmente, tanto para o ato da fala quanto ao papel de uso por parte do estudante, conforme destaca Leffa (2016). A partir disso, reforça-se o que se passou a chamar de virada linguística.

Conforme Paiva (2011), na Inglaterra a partir da segunda metade do século 20, na década de 70, os estudos linguísticos trouxeram contribuições relevantes para a abordagem comunicativa, que era uma nova visão de ensino e aprendizagem de línguas. Esse ensino volta-se para a comunicação e não para a forma linguística, embora ela também devesse ser abordada após o entendimento da situação, de forma indutiva. Recomenda-se o material real, personagens e situações da realidade.

Essa abordagem envolve o uso das quatro habilidades, seja apresentando-as apenas uma por vez ou as utilizando em conjunto. É relevante o fato de a aprendizagem estar voltada para o aluno e o professor ter por função ser um orientador na sala de aula. Ademais, o professor precisa mostrar empatia aos interesses dos alunos, sendo um encorajador e um bom ouvinte de sugestões, visto que o ensinar é mútuo e a afetividade é uma variável importante no ensino, além de permitir técnicas de trabalho em grupo (LEFFA, 2016).

Nesse sentido, segundo Paiva (2011), houve uma mudança de pensamento no que se refere aos estudos da aquisição de línguas por meio dessa abordagem. Todavia, ainda é possível ver nos dias atuais professores que não se desvencilharam do ensino da gramática pela gramática, por exemplo. Quando esse movimento comunicativo se iniciou, algumas questões levantadas não foram resolvidas, como a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente, e como de costume, novas abordagens foram surgindo na intenção de contrapor a anterior ou até mesmo complementá-la.

Contudo, a introdução da abordagem comunicativa contribuiu para a elaboração do conceito de competência comunicativa, proposto por Dell Hymes (1972), que segundo Borges e Paiva (2011) e Fernandes e Araújo (2018) questionava a dicotomia competência-performance dada por Chomsky (1965).

Essa abordagem passa a apresentar dimensões da competência comunicativa que não foca apenas em regras gramaticais e em sua aplicação descontextualizada, mas defende o

estudo tanto da comunicação quanto da cultura, ou seja, o contexto social e a interação são importantes nesse processo, pois para ser comunicativamente ativo o falante precisa não apenas saber sobre as estruturas linguísticas de uma língua, mas também, saber como a língua é usada por seus falantes. Sendo assim, esse falante deve saber se comunicar e interpretar mensagens e também produzir enunciados adequados ao seu contexto específico.

Conforme Fernandes e Araújo (2018), logo após os conceitos difundidos por Hymes, Canale e Swain (1980) o conceito de competência comunicativa expandiu, considerando interações socioculturais. De acordo com Bernabé (2017), os autores citados acima propõem algumas competências que eles acreditavam que existiam na competência comunicativa: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

A primeira trata do domínio do código verbal, abarcando as regras e características da língua e seu uso; a segunda fala da habilidade de usar a língua adequadamente nos diferentes contextos sociais; a terceira é a combinação de forma e conteúdo de modo coerente e coesivo; e a quarta e última é a habilidade que envolve a superação dos limites na produção linguística e a resolução de problemas de comunicação, considerando o uso de estratégias verbais ou não-verbais (BERNABÉ, 2017).

Além disso, trabalhos de outras áreas também influenciaram a abordagem comunicativa, como a Psicologia, o Sociointeracionismo e até mesmo a Análise do Discurso, ou seja, essa abordagem foi uma das que mais causou impacto no ensino de línguas. Contudo, na busca por um método certo no passado, quando surgiram outros que deveriam funcionar para todos e em todos os lugares, muda-se o conceito, que, segundo Leffa (2012) era visto como solução universal para um conceito de pós-método, no qual a ênfase passa a ser o contexto da aprendizagem.

Com base nas ideias de Kumaravadivelu, no pós-método o ensino de línguas não deve ser abstrato e previamente adotado, mas deve ser situado em um contexto social específico, de acordo com as necessidades e anseios. Permite-se, assim, que o professor aja em consonância com seu contexto, levando em consideração as características locais. No pós-método é ainda importante promover a autonomia do estudante, integrar habilidades linguísticas, interação negociada com o professor e os colegas, evidenciar a língua em seus aspectos formais, aumentar a consciência cultural do estudante, propiciando contato com outras culturas, inclusive a sua, dentre outros (LEFFA, 2012).

O professor, antes subordinado ao método, agora passa a ponderar sobre as necessidades contextuais, refletindo e alterando sua prática em sala de aula e não só ele como

o seu aluno passa a ter maior autonomia. Conforme Leffa (2012), o pós-método dá ênfase ao estudante como sujeito da sua aprendizagem, capaz de dialogar com as pessoas e as situações ao seu redor, integrando-se culturalmente e gerenciando sua própria aprendizagem, como é possível verificar mais adiante no aspecto da imersão.

O aprendiz já não é mais “vítima” de um método, sendo possível a ele situar-se no contexto em que se encontra, permitindo uma maior interação com o que está ao seu redor. Sendo assim construindo uma possibilidade de agência e fazendo uso de estratégias em sua aprendizagem, por exemplo, em uma experiência de intercâmbio, que é o foco deste trabalho. Portanto, a seguir serão apresentados os conceitos de autonomia, de agência e de estratégias de aprendizagem de línguas.

2.1.2 Autonomia, agência e estratégias

Nesta parte do trabalho será apresentada a autonomia, a agência e as estratégias de aprendizagem, visto que o propósito desta pesquisa é falar sobre a aprendizagem de línguas por imersão cultural em outro país, quando o aprendiz frequentemente depende de si mesmo para desenvolver-se na língua-alvo.

O conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas vem sendo desenvolvido desde a década de 80, destacando-se a importância de se dar atenção às vozes e às escolhas dos aprendizes (MOURA; SILVA, 2009). Por autonomia é possível pensar em um indivíduo que possui motivações, contexto e influência nesse processo.

Indo mais fundo, Moura Filho (2003) nos apresenta as raízes históricas da autonomia, tanto oriental quanto ocidental, observando que, enquanto a oriental acredita na autonomia de maneira coletiva e por meio da dependência mútua entre os aprendizes, a ocidental tem uma ideia oposta, baseada na individualidade e na independência. Observe-se que ao decompor a palavra *autonomia*, de origem grega, temos *auto* que significa *de si mesmo* e *nomia* que significa *lei*, ou seja, trata-se daquele que se baseia em sua própria lei, não explicitando seu contexto sociocultural (MOTA, 2017).

Nesse viés, Leffa (2016) nos instiga a entender o conceito da palavra autonomia com base no senso comum, ou seja, por meio da definição que o dicionário nos dá. Assim, autonomia se conceitua como a capacidade de se governar por meio de leis próprias, liberdade e independência, além disso, autonomia é a possibilidade do homem de escolher as leis que ele pretende para reger sua conduta de vida, o que, conforme aponta o autor, leva-nos a

questionar se existe a autonomia ou se ela é uma ilusão e se o homem é capaz de governar a si mesmo.

Assim, Leffa (2016) nos mostra outro conceito abordado por Vygotsky, o de mediação, segundo o qual, a aprendizagem para ocorrer não precisa necessariamente da presença do professor, mas pode ocorrer por meio da mediação de algo produzido e situado socialmente. Para o autor:

[...] Vygotsky, com sua ênfase na necessidade da intencionalidade pedagógica e no uso dos artefatos culturais como mediação, representa uma trégua quando se fala de autonomia. Ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante um certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega (LEFFA, 2016, p. 292).

Nessa perspectiva, segundo Paiva e Vieira (2017), a autonomia não é inata e o exercício dela é algo que o aprendiz pode alcançar desde que tome a direção de seu processo de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula. O indivíduo autônomo não é necessariamente um aprendiz individualista, mas “um aprendiz capaz de escolher o que quer aprender, como e quando, sem as restrições de um contexto educacional formal” (PAIVA, 2006, p. 82).

Algumas maneiras de se ter uma aprendizagem que envolve autonomia é: por meio dos recursos disponíveis nas tecnologias digitais, estudar no exterior – assunto foco deste trabalho, a aprendizagem em tandem, o ensino a distância, dentre outros.

Moura Filho (2009) destaca cinco razões pelas quais estudantes se inserem em um processo de aprendizagem autônomo. Segundo ele, estas são: “razões práticas, diferenças individuais entre os aprendizes, objetivos educacionais, motivação, necessidade de aprender como aprender línguas estrangeiras” (DICKINSON, 1987, p. 19 como *apud* MOURA FILHO, 2009, p. 262).

E também Moura Filho (2009) enfatiza algumas interpretações e três diferentes formas de autonomia. A primeira é a *aprendizagem independente* que envolve estratégias de aprendizagem de longa duração que o aprendiz utilizará em qualquer momento, quando não houver a presença de um professor. A segunda é a *aprendizagem flexível* em que o aprendiz encontra vários resultados na habilidade de tomar iniciativa no estudo, na aprendizagem e no trato com as informações. E a terceira e última é a *aprendizagem centrada* no próprio

aprendiz e na sua maneira particular de aprender, buscando apresentar um ambiente satisfatório em suas diferenças de aprendizagem.

Segundo Mota (2017), o conceito de autonomia é ainda complexo e está sempre em construção, ainda mais que há muitos conceitos inertes que não só podem como devem ser questionados, tais como, o sentido semelhante de autonomia e independência. Assim como Estarneck (2017), Mota (2017) também acredita que quando se fala em autonomia é importante levar em conta o contexto que o aprendiz está inserido e sua influência nesse processo.

Esternarck (2017) ainda complementa afirmando que a palavra “autônomo” pode gerar a ideia de sujeito individualizado, separado do grupo social. Contudo, de acordo com Esternarck (2017), as representações individuais não são construídas isoladamente do “eu” sem a conexão com o “outro”, pois partem de uma interação. Assim, o produto da linguagem é capaz de alterar motivações, identidades e práticas sociais, pois o pensamento, a fala e a aprendizagem partem das relações sociais para uma inserção interna na mente do sujeito.

De acordo com Mota (2017), o conceito de autonomia como independência foi iniciado por Henri Holec (1981) que acreditava que o aprendiz podia tomar decisões para o seu próprio aprendizado, indicando também um viés cognitivo e individual, sendo ainda sua definição influente. Desse modo é necessário apontar a diferença entre autonomia e independência. Mota (2017) lembra que o segundo termo, a independência, trata de uma atitude pró-ativa e de vontade de participar. Sendo assim:

Para que alguém se torne autônomo, na acepção aqui defendida, é preciso ainda que, além de uma atitude pró-ativa e participativa, ele tenha consciência dos seus próprios recursos para o desenvolvimento de suas competências, mas ainda seja consciente do contexto social em que está inserido (NICOLAIDES; MATOS; MOTA, 2013, p. 187 *apud* MOTA, 2017, p. 156).

O conceito de independência, como mencionado anteriormente, está relacionado às atitudes e motivações do indivíduo. Já o conceito de autonomia começou a ser questionado em meados dos anos 90, devido a suas diversas formulações e maneiras de representação, fazendo com que muitos estudiosos tentassem reorganizá-lo. Conforme assinalado por Mota (2017):

Esta desconstrução do conceito de autonomia surge a partir do pressuposto de que autonomia varia de acordo com o contexto e que possui diferentes

níveis, além de levar em consideração as visões já consagradas do termo, as quais acreditam na variação cultural no ensino de línguas em escala global (p. 156).

Levando em consideração o disposto nas citações, podemos dizer que para Estarneck (2017) e Mota (2017) é preciso ter um olhar mais crítico sobre o tema e ter a compreensão de seu contexto. Estarneck (2017) nos apresenta três vertentes baseadas nas perspectivas técnicas, psicológicas e políticas e outra acrescentada, baseada na perspectiva sociocultural.

A técnica está relacionada ao contexto fora da sala de aula em que o estudante procura instrumentos para proporcionar a interação. Essa perspectiva é baseada na teoria sociocultural amparada por Vygotsky. A segunda é a psicológica e trata do posicionamento do indivíduo como sendo responsável por sua aprendizagem, focando no âmbito comportamental do aprendiz e observando sua transformação interna. E a terceira é a política, que mostra tanto como o estudante lida tanto com o ambiente institucional quanto com o seu aprendizado, fazendo assim um controle sobre a aprendizagem. Mas é preciso ressaltar que o controle total da aprendizagem do aluno não está todo nele (ESTARNECK, 2017).

A perspectiva sociocultural, como menciona Estarneck (2017), é apresentada como uma crítica às três vertentes anteriores, foca na participação do aprendiz em um âmbito sociocultural, sendo relevante para este trabalho, pois trata de uma relação interpessoal para que os aprendizes consigam meios, instrumentos e estratégias para fazerem parte da comunidade e praticarem com a ajuda dos mais experientes (ESTARNECK, 2017). Dessa forma é possível observar que olhar para a autonomia parte de um aspecto sociocultural, que nos faz lembrar a visão de autonomia oriental, citada acima, ou seja, essa é uma autonomia de que o sujeito nunca se constitui sozinho, mesmo quando ele se encontra fisicamente dessa maneira.

Por meio dessas perspectivas é possível pensar também em alguns conceitos que perpassam pela autonomia, como: contexto, agência, mediação e estratégias de aprendizagem. Por exemplo, ao se falar de contexto, segundo Mota (2017), refere-se a um espaço ou situação relevante para aprendizagem de uma segunda língua. Já a mediação é vista por Mota (2017) como condição para mover uma específica ação ou desejo internalizado de agir. Em sua etimologia a mediação vem do latim “mover”.

Para o intuito deste trabalho importa debruçar de maneira mais abrangente, conceitos como agência e estratégias, que serão partes da análise de dados. A começar por agência, que se refere à capacidade sociocultural mediada de agir, à construção de sentido, ao

entendimento de nós mesmos e do outro, interagindo dessa maneira com uma educação intercultural no ensino de línguas, defendida nesta pesquisa e que se contrapõe ao conceito de autonomia, que de acordo com Benson (2017) os teóricos socioculturais a veem como uma representação ideal, ilusória e limitante. Segundo o autor, a ideia de indivíduo autônomo não procede, pois o nosso senso de autonomia já é socialmente condicionado.

Seguindo na mesma direção, Jordão (2010) defende que agência é uma forma de inserir-se no processo discursivo na construção de sentidos e nas representações de mundo. Especificamente, para a autora agência é,

[...] a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a *ação* específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer (JORDÃO, 2010, p. 432).

Pensando no conceito de agência para o ensino-aprendizagem de línguas, com base em Jordão (2010), e pensando em um ensino intercultural, seria relevante que as aulas de língua adicional permitissem que os aprendizes desenvolvessem e construíssem possibilidades de agência em relação à dinâmica de aprender sobre a cultura do outro e, conseqüentemente, a sua. Esse processo nos permitiria analisar, repensar práticas sociais e os seus posicionamentos, observando o funcionamento da sociedade e a do outro, visto que ao nos conhecermos precisamos olhar para o outro, e desta maneira,

[...] considerando-se que as práticas sociais pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem com diferentes visões de mundo, e que a tais visões de mundo e realidades são atribuídos diferentes valores simbólicos por diferentes comunidades interpretativas, vemos que as relações de poder que se estabelecem entre essas visões de mundo dependem da legitimidade conferida às hierarquias e valores construídos localmente e conferidos diferentemente a diferentes formas de saber (JORDÃO, 2010, p. 435).

Assim, de acordo com Jordão (2010), agência, sujeito e conhecimento estão localizados em âmbitos sociais, políticos, históricos, culturais, dentre outros. Estudantes e professores de línguas necessitam exercer “sua agência como sujeitos localizados no mundo, conhecendo seu posicionamento e sendo capazes de agir sobre os processos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2010, p. 438).

Sendo assim, para o contexto desta investigação, escolho usar o termo agência, pois, quando os sujeitos exercitam sua capacidade de agência, permitem que outros também façam o mesmo nas práticas sociais, ou seja, “transformam suas formas de construir sentidos na consciência de nossa dependência do outro para entendermos a nós mesmos e o mundo que nos cerca” (JORDÃO, 2010, p. 439).

Outro conceito muito importante e usado na análise de dados desta investigação é o de estratégia, que para Mota (2017) é vista como um plano direcionado para cumprir uma meta. Assim as estratégias de aprendizagem são passos utilizados por sujeitos que são aprendizes de uma língua adicional no intuito de melhorar, recuperar, receber, armazenar e reter informações.

Lee (2010), anteriormente, já afirmava que o estudante quando está envolvido em uma tarefa de aprendizagem possui diversos recursos que podem ser usados de maneiras diferentes para resolver ou finalizar a tarefa, podendo chamar isso de processo de estratégia de aprendizagem. Por sua vez, Ludwig e Ferreira (2017) entendem estratégias como sendo um processo nos quais estudantes conscientemente fazem seleções e possibilitam a ampliação da aprendizagem ou o uso da língua adicional.

Segundo Lee (2010) as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de idioma obtiveram um crescimento significativo desde os anos 1970 e os estudos apontaram que alguns estudantes de língua adicional são mais bem sucedidos que outros, mesmo estando expostos aos mesmos métodos e ambientes de ensino.

Diversos pontos de vista começaram a surgir quanto a esta temática. Alguns pesquisadores argumentam que as estratégias podem ser definidas pelo aspecto comportamental de aprendizagem em que o sujeito aprende e regula a língua adicional, pela teoria cognitiva que está relacionada ao conhecimento estratégico e pela visão afetiva, como, por exemplo, a atitude, a motivação etc. (LEE, 2010).

Para Magno e Silva (2006), as estratégias são geralmente flexíveis e conscientes, contudo, nem sempre observáveis. A autora caracteriza as estratégias de aprendizagem como instrumentos que orientam o aprendiz e ainda reitera que todas são importantes, sendo que utilizadas em conjunto e atuando ao mesmo tempo elas se tornam catalisadoras uma das outras.

Os estudos e classificações seminais de estratégias são de O'Malley e Chamot (1987) e Rebecca Oxford (1989), e mesmo as taxonomias mais recentes são calcadas nessas primeiras elaborações. De acordo com Ludwig e Ferreira (2017), essas estratégias são

divididas em diretas, envolvidas no aprendizado da língua e subdivididas em memória, cognição e compensação; e as indiretas, que ajudam o aluno a conduzir o processo de aprendizagem da língua, subdividido em metacognitivas, social e afetivo.

A seguir é possível ver o que cada grande grupo de estratégias compreende, conforme Ludwig e Ferreira (2017).

As estratégias diretas estão relacionadas ao uso, ao planejamento e a manipulação da aprendizagem, ou seja, como aprendizes vão lidar diretamente com a língua que estão aprendendo, são elas:

Estratégias de memória: os aprendizes armazenam novas informações e recuperam informações atuais também. Como exemplo de estratégias de memória temos o uso de imagens, sons, palavras-chave, rimas, dentre outros.

Estratégias cognitivas: ações feitas para compreender e produzir novos enunciados por meio do manuseio e da transformação da língua pelo aprendiz. Exemplos de estratégias de cognição são: repetição, praticar sons da língua, assistir TV, filmes e séries, ouvir música e jornal.

Estratégias de compensação: ainda que haja limitações e dificuldades, essa estratégia possibilita o auxílio na produção e compreensão da língua que está sendo aprendida e na produção linguística também. Sendo assim essas limitações são recompensadas por meio do uso de estratégias como: adivinhação da palavra não conhecida, uso de prefixo e sufixo, mímicas etc.

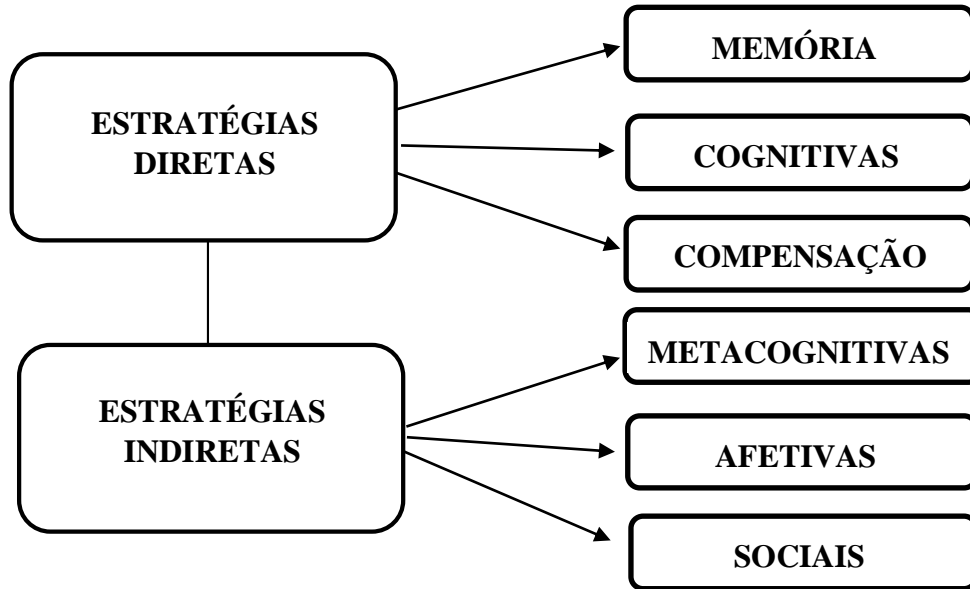
Quanto às indiretas, elas fazem parte da organização da aprendizagem, trata das emoções e da interação dos aprendizes e são subdivididas também em três estratégias que são:

Estratégias metacognitivas: os aprendizes podem controlar sua própria cognição, ou seja, controlar sua aprendizagem através do planejamento, da concentração, de avaliações e organizações. Alguns exemplos dessas estratégias são: estabelecer metas e objetivos, praticar autoavaliação, saber ouvir e ter atenção.

As **estratégias afetivas:** nossas emoções, valores, atitudes e motivações são importantes na aprendizagem e o sujeito deve aprender a controlá-las. Temos como estratégias afetivas, identificar valores e motivações, diminuir a ansiedade quando se vê filmes, séries, quando se ouve música e até mesmo a participação em uma aula lúdica de línguas.

Por fim, as **estratégias sociais** dizem respeito à interação e a cooperação com o outro. Alguns exemplos são: pedir correções e esclarecimentos, fazer perguntas, dialogar, aprender sobre a cultura dos falantes daquela língua etc.

Quadro 1: Estratégias de aprendizagem.



Fonte: Da autora (2021).

De acordo com Vilaça (2011), essas duas últimas estratégias (afetivas e sociais) são colocadas juntas em uma categoria definida por O'Malley e Chamot (1990) que pode ser chamada de estratégias socioafetivas, enquanto Oxford (1990) as separa em duas categorias, ou seja, afetiva e social. Dessa forma, na análise dos dados desta pesquisa olho para essas duas categorias de maneira unificada.

Há diversas estratégias para aprender uma língua adicional e ao se aprender uma língua os aprendizes sempre terão a necessidade de fazer uso de algumas - sendo relativa essa aplicação, tendo por base aspectos de suas necessidades pessoais e de sua personalidade -, principalmente se este tem interesse e motivações nessa aprendizagem.

Ao pensar no contexto de intercâmbio, que é o tratado nesta pesquisa, o aprendiz precisa se desenvolver a fim de aprender a língua do país em que está imerso. Para isso, ele necessita, por exemplo, fazer uso de estratégias para alcançar seus objetivos, seja elas afetivas, cognitivas ou sociais. E muitos de seus estímulos e motivações nessa aprendizagem, acredito, estão relacionados justamente ao seu contexto, sua experiência específica e como ele se envolve nela.

Em vista disso, a seguir falo sobre a aprendizagem de língua adicional por imersão e apresento alguns dados de pesquisadores que mostram um crescimento significativo nessa experiência, como também, as possíveis situações pela qual o aprendiz passa no intercâmbio e como isso ajuda na aprendizagem.

2.1.3 Aprendizagem de língua adicional por imersão

A internacionalização na educação tem avançado e se popularizado cada vez mais, e a busca por períodos de estudo no exterior vem sendo amplamente difundida, visto que estudantes que vão para outro país estudar um idioma geralmente voltam proficientes em uma segunda língua. Além disso, essa experiência permite novos conhecimentos, desafios, percepções e contato cultural que lhes dão uma nova visão de mundo e um entendimento de si e do outro. Nesse sentido, as agências de intercâmbio estão crescendo e as universidades têm oferecido mobilidades acadêmicas internacionais, principalmente pelo seu interesse de internacionalização. Dessa forma, muitas pessoas têm tido a oportunidade de ir para o exterior estudar e, conseqüentemente, aprender uma nova língua.

Segundo Savage e Hughes (2014), nos últimos anos as universidades experimentaram um crescimento significativo em curto prazo de programas de imersão em línguas estrangeiras. Desde os anos 80 há estudos que analisam os impactos da aprendizagem por imersão, enfocando, dentre outros fatores, a aquisição da linguagem, as oportunidades de estudos no exterior, as experiências e a interculturalidade.

Segundo Savage e Hughes (2014) e Freed (2015), pesquisas sobre experiências de imersão para a aquisição de uma língua adicional geralmente mostram que essas oportunidades afetam positivamente o desenvolvimento da segunda língua, sendo efetivos e rápidos.

Savage e Hughes (2014) apontam dados que revelam que pesquisadores devem considerar as variáveis para definir o aprendizado de línguas de um estudante no exterior, ou seja, devem ser observadas as percepções iniciais, culturais ou linguísticas. Eles ainda dizem que essas reflexões são importantes para obter uma perspectiva mais ampla e global, reduzindo, assim, estereótipos preconcebidos e permitindo uma maior compreensão intercultural mútua.

Ao tratar de imersão neste trabalho se faz referência ao estar fisicamente em outro país, quando há a inserção na cultura, interação direta com falantes nativos da língua e com os

seus hábitos, tornando a comunicação naquela língua que está sendo aprendida, significativa. Romero e Vieira (2018) destacam que a aprendizagem de línguas no exterior faz com que os indivíduos passem a se engajarem em diversos tipos de atividades que resultam no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Freed (2015) aponta um estudo em que avaliaram as habilidades de fala e escuta de 229 estudantes britânicos que passaram um ano na França, Alemanha e Espanha. Segundo ela, mediante as pontuações do pré e pós-testes feitos, houve um crescimento considerável nessas duas habilidades depois da experiência desses estudantes no exterior, principalmente daqueles alunos que se mostraram mais fracos no estudo.

Outro estudo realizado por Freed (2015), com alguns estudantes americanos que passaram um período no exterior, mostrou “que o envolvimento em um programa de intercâmbio afeta a motivação dos alunos e também tem um impacto positivo na sua proficiência na segunda língua” (FREED, 2015, p. 34, tradução nossa⁴). Em outro estudo citado também por Freed (2015) os autores concluem que o tempo gasto na comunidade nativa de fala também pode influenciar no aumento da proficiência da segunda língua, principalmente ao que concerne às habilidades orais.

Para Kramsch (2017), Faria (2015) e Figueiredo (2012), a efetividade da aquisição estando em contato direto com a língua-alvo estudada por meio da imersão pode se dar por meio do fator cultural, desse modo, língua e cultura são indissociáveis, conforme defendem os autores.

Contudo, essa relação entre língua e cultura é estabelecida no intuito de garantir um ensino-aprendizagem intercultural. Como reforça Faria (2015), essa relação deve ser observada de forma genérica e diferencial. No sentido genérico, língua e cultura não se separam, sendo compartilhadas por todos. Esse fato pode ser visto sob diversas perspectivas, dentre elas estão a psicológica/cognitiva, sendo um fenômeno específico da espécie; e a perspectiva social, que são fenômenos que fazem parte da vida dos seres humanos.

Já no sentido diferencial, essa relação pode não acontecer, pois há vários fenômenos culturais e linguísticos que podem fazer com que isso ocorra ou não, já que existem diferentes práticas e variações linguísticas, como também existem diferentes manifestações e significados de culturas, ou seja, lidamos com várias línguas e também diversos fenômenos culturais.

⁴ [...] have shown that involvement in an exchange program affects students' motivation and also has a positive impact on their second language proficiency (FREED, 2015, p. 34).

Faria (2015) ainda separa o ponto de vista diferencial em dois: diferencial geral e diferencial específico. O primeiro enfoca as análises gerais sobre a linguagem e o segundo trata de questões específicas de uma língua, por exemplo, a visão que estudantes intercambistas têm do inglês britânico.

Até a década de 90, língua e cultura eram vistas como inseparáveis e a língua era percebida como culturalmente neutra. Tempos depois as duas passaram a ser vistas também como separáveis, não existindo, assim, língua culturalmente neutra, ou seja, a língua se encontra espalhada na cultura e a cultura espalhada na língua, o que faz com que haja um fluxo global de informações e disseminações entre elas.

Conforme Kramsch (2017):

Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (p. 139).

Como afirma a autora, a língua em seu contexto é coerente para a produção de sentidos (KRAMSCH, 2017). Ela ainda acentua que a língua é um “semiótico social”, ou seja, um sistema de signos eventuais, motivados em sua aplicação, contudo, a escolha de um signo em relação ao outro não é aleatória. Uma questão que se levanta é sobre como a língua irá refletir e expressar a ordem de um grupo social. Dessa forma, Kramsch (2017) nos mostra que a língua está relacionada com a realidade social da seguinte forma:

Ela *representa* a realidade social ao se referir ao mundo exterior (por exemplo, um mundo de jardins e residências); Ela *expressa* a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais (por exemplo, a estratificação social dos papéis e das funções que as pessoas exercem); Ela é uma *metáfora* para a realidade, pois representa – ou é um ícone de – um mundo de crenças e práticas que chamamos de ‘cultura’ (por exemplo, no caso em questão, os hábitos relacionados a trabalho e lazer, jardinagem e culinária) (p. 140).

A autora nos mostra que a palavra linguagem foi trocada por discurso quando pesquisadores estudaram a relação entre língua e cultura, indicando que o discurso se refere às formas de organizações de significados e não propriamente à língua (KRAMSCH, 2017).

Para Kramsch (2017), em relação à língua e à cultura, um discurso se compõe de formas de escrever, falar, ler, escutar, agir, acreditar, valorizar e também usar instrumentos e objetos em um específico lugar e tempo, no intuito de reconhecer uma identidade social singular. Visto isso, segundo a autora, entende-se por cultura não apenas entidades nacionais, mas um grupo que está unido por interesses em comum e por uma história (KRAMSCH, 2017).

Essa efetiva aquisição entre língua e cultura se dá pela relação entre dois grupos que falam línguas distintas e que estão em contato, ou seja, o grupo que irá aprender a segunda língua e a coloca em uso na comunicação com o outro grupo que são os falantes dessa língua, que, vale ressaltar, nem sempre serão falantes nativos. Como exemplo é possível citar um estudante em intercâmbio que está aprendendo inglês na Inglaterra, no seu grupo de estudos há outras pessoas de outras nacionalidades, mas todos ali estão por um objetivo em comum, que é aprender o inglês. Dessa forma, esse intercambista além de se comunicar com os falantes da língua, que são os ingleses, também se comunicará com seus companheiros na língua que está sendo aprendida.

Não generalizando, este contato entre povos também pode inibir o aprendiz de modo a afetar sua aprendizagem. Segundo, Oliveira e Weissheimer (2015) isso acontece de acordo com cada grupo e como um se sente a respeito do outro e como se adaptam mediante os hábitos e o estilo de vida dos falantes da língua-alvo. Dessa forma, se há ações positivas entre ambos os grupos, a aproximação acontecerá de forma mais relevante e, conseqüentemente, a interação ajudará mais na aprendizagem.

Outro fator importante na aprendizagem de uma língua por imersão está relacionado à motivação e a questões afetivas e psicológicas do estudante, que deve ter em mente seus objetivos e o porquê de estar em um intercâmbio.

Além disso, para essa experiência outro fator de importância é o choque cultural e o estranhamento com a língua que está sendo aprendida, pois é possível que o aprendiz passe por esse tipo de situação. De acordo com Oliveira e Weissheimer (2015) esse acontecimento pode levar o estudante a certo incômodo, colocando-o em circunstâncias que impactam a sua aprendizagem. Figueiredo (2010) mostra também que esse processo pode causar sentimentos de estranheza e de frustração, levando o aprendiz a comparar a sua cultura e a cultura estrangeira.

Oliveira e Weissheimer (2015) reconhecem que pesquisas sobre a aquisição da linguagem em experiências de imersão afetam positivamente o desenvolvimento de uma

língua adicional para o sujeito que estuda no exterior. Sendo que a vantagem mais considerável é a de estar fora de uma sala de aula formal, assim como a interação com os falantes daquela língua e sua cultura.

Estando imersos, o aprendiz se sente forçado a usar a língua que está sendo aprendida, pois a comunicação é necessária para que sobrevivam, ou seja, ainda que não saibam falar bem o idioma, precisam dar conta daquilo que já aprenderam e se comunicarem. Essa *pressão*, de certa forma, ajuda muito o estudante a aprender a língua. Concernente a isso é possível ver na pesquisa de Oliveira e Weissheimer (2015) que os entrevistados relataram que se sentiram dessa forma ao aprender o inglês e que isso foi positivo na aprendizagem de língua inglesa.

A interação se torna uma questão de sobrevivência, mas também vem com o interesse de se relacionar com o outro, e é por meio desse interesse que o estudante pode colocar em prática aquilo que está aprendendo e, dessa forma, na troca de comunicação aprender mais ainda. Sabe-se que a interação também pode vir por meio de outras fontes, como, por exemplo, os livros, a literatura e a internet (FIGUEIREDO, 2012), contudo, ainda sim, a troca real e presencial tem seu lugar privilegiado. Conforme afirma Figueiredo (2012):

[...] todos nós temos um número de identidades sociais, pois pertencemos a determinados grupos sociais, possuímos crenças e valores e participamos de práticas culturais. Quando vamos para outro país e interagimos com estrangeiros, com uma identidade nacional diferente, é a nossa identidade nacional que fica evidente, principalmente nos estágios iniciais desse processo. E a forma como nos abrimos ou não para a cultura do “outro” pode trazer diferenças significativas nas interações que teremos com o “outro”, e isso poderá influenciar a aprendizagem de línguas (p. 6).

Nesse sentido, de acordo com Figueiredo (2012), no intercâmbio o aprendiz aprende a refletir sobre sua experiência e até mesmo passa a olhar mais para si e se conhecer. Dessa forma, essa vivência não só agrega uma nova língua ao estudante, mas também o faz ter uma nova visão de mundo, da sua realidade, de si e das situações ao seu redor. O autor afirma que as pessoas ao entrarem em contato com outro grupo se percebem diferentes e esse senso as faz reforçar o entendimento de que pertencem a um grupo particular.

Outra questão levantada por Figueiredo (2012) são os estereótipos nacionais. Por exemplo, os brasileiros são conhecidos por serem bons no futebol, os italianos são conhecidos pelas massas etc. A compreensão da cultura-alvo e da sua própria desqualifica tais

estereótipos. Para Kramersch (2017), os estudantes ocupam uma posição em que se enxergam de dentro e de fora, o que ela chamou de “terceiro lugar” de competência simbólica.

Na aprendizagem de língua é importante também ressaltar a diferença entre aprender por imersão e o aprendizado no próprio país do aprendiz. Muitos buscam intercâmbio, pois tem em mente que a imersão lhe proporcionará outro tipo de aprendizagem que talvez não tivesse em sala de aula ou nas escolas de idiomas. Isso acontece porque, segundo Oliveira e Weissheimer (2015), os intercambistas têm contato com falantes daquela língua, com seus diferentes sotaques, gírias e usos da língua. Nas palavras das autoras:

[...] com o contato contínuo e a quantidade exacerbada de situações em que os estudantes tinham que tentar ao máximo se comunicar, compreendendo o que é falado e produzindo sentenças, sua capacidade de assimilar o inglês foi aperfeiçoada em um período de tempo relativamente curto. Dessa forma, todos os participantes julgaram esse desafio como positivo para alcançar a proficiência na língua. Foi destacado pelos entrevistados o quanto esse aspecto lhes atribuiu um conhecimento totalmente diferenciado do que se estuda no Brasil (OLIVEIRA; WEISSHEIMER, 2015, p. 136).

Segundo as pesquisadoras, os participantes julgaram essa experiência como positiva não apenas ao que concerne à aprendizagem da língua, mas também no tocante ao enriquecimento pessoal, pois relataram sobre como suas percepções de mundo mudaram, principalmente no que diz respeito ao outro.

Sendo assim, com o intuito inicial de investigar, compreender e observar a experiência de alguns intercambistas, apresento possíveis ocorrências que podem ser encontradas no processo de imersão cultural e como isso influencia diretamente na aprendizagem da língua. A intenção aqui, não é desqualificar o ensino de línguas no Brasil e muito menos dizer que não pode ocorrer um processo de imersão em ambiente nacional, além disso, sei que uma oportunidade de intercâmbio não está disponível a todos, mas o propósito é entender esse processo de aprendizagem de uma língua adicional por imersão cultural em outro país e quais fatores estão imbricados nessa experiência.

Neste capítulo, ao discutir acerca do ensino-aprendizagem de língua adicional, aponte para a construção histórica dos métodos e abordagens no ensino de línguas, como também sobre a autonomia, a agência e as estratégias que serão observadas na análise de dados desta pesquisa, no intuito de entender como os intercambistas as usaram e trazendo, por fim, as implicações de se aprender uma língua em imersão cultural.

Início, portanto, na próxima seção, as considerações relativas ao conceito de interculturalidade, visto que na vivência de um intercâmbio, integrar e desenvolver relações de respeito, aceitação entre culturas e sujeitos diferentes, cooperação e troca de experiências, é algo necessário, estimável e que faz parte da aprendizagem de uma língua.

3 INTERCULTURALIDADE

O conceito de cultura talvez seja um dos mais diversificados, pois quando se fala em cultura pensa-se em muitas coisas e não poderia ser diferente, pois, segundo Peres (2000), as palavras, além de guardarem a memória dos saberes, também são dinâmicas. Para ele, a palavra cultura pode tanto “abrigar a linguagem do poder, da ostentação, do elitismo, como a da partilha, a da modéstia e da abertura ao outro” (p. 36). Esse termo é plural e dinâmico, obtendo diferentes conceitos e realidades que o cercam ao longo de sua evolução no crescimento das ciências sociais. Assim, trato de algumas definições pertinentes a esta pesquisa.

Para Corbett (2003), o conceito de cultura não está necessariamente relacionado a nacionalidades. Pode-se falar sobre “cultura galesa”, mas também sobre “cultura jovem”. Por exemplo, uma cultura britânica não é composta apenas por culturas escocesas, inglesas, mas também de comunidades que incluem vários fatores como idade, classe, etnia etc. Segundo o autor, a sociedade cria um agrupamento de crenças e conjecturas que passam a considerar como senso comum, e isso passa a ser parte do comportamento do grupo, afirmando sua identidade e valores. Contudo essas características não são estáticas, uma vez que o grupo está sempre negociando e renegociando suas normas entre si.

Também há o conceito trabalhado por Kramsch (2017), Tílio (2009) e Holliday (1999) que nos ajuda a entender melhor a definição de cultura, mostrando, assim, dois tipos de cultura: em primeiro lugar a Big C culture (cultura com C grande) que está relacionada às áreas de Política, Arte, Literatura e outros, como também, em instituições e até mesmo em práticas sociais, valores e significados, possuindo um referencial histórico. E a outra cultura é chamada de Little c culture (cultura com C pequeno) chamada também de pequenas culturas, que “situa o indivíduo em diversas comunidades discursivas – grupos sociais que compartilham os mesmos interesses, a mesma forma de interagir, pensar, de se comportar e se comunicar” (TÍLIO, 2009, p. 37). Sendo assim, integra a maneira que os falantes nativos se

comportam, falam, moram, comem, além de seus costumes, valores e crenças (KRAMSCH, 2017).

Tílio (2009) afirma que as pessoas pertencem a diversas culturas, ou seja, “a Cultura está no centro das culturas” (CUCHE, 1999, p. 243 *apud* TÍLIO, 2009, p. 38). Sendo assim, os indivíduos participantes de uma mesma sociedade compartilham de uma mesma Cultura e diferentes culturas ao mesmo tempo. Partindo desses conceitos sobre cultura, que são importantes para o entendimento do meu trabalho, uma vez que enfoco a relevância da imersão na cultura para a aprendizagem de línguas, passo a seguir a discorrer sobre a interculturalidade que está relacionada ao infundável pluralismo de culturas e que busca oportunizar o diálogo de valores e saberes.

Nesse sentido, aponto sobre o uso de termos como interculturalismo e interculturalidade. O primeiro, como reforça Siqueira e Barros (2013), é o termo preferido na literatura da área de língua inglesa, e talvez isso ocorra pelo fato de poder ser equacionado com o multiculturalismo⁵.

Além disso, é também um termo mais atual, contudo, utilizo ambos, mas será enfocado principalmente o termo interculturalidade, por entender que não tem como trabalhar língua e não trabalhar interculturalidade, sendo que esta permite o intermédio do ensino de línguas através da cultura e o envolvimento do sujeito, não apenas na aprendizagem do idioma, mas também, no interesse em conhecer a si próprio, o outro e a representação de sua cultura, descentralizando a busca pelo falante nativo, mas dando importância às diversas culturas e povos existentes e os seus diálogos e relações. Por trabalhar o aspecto da imersão e da integração, as especificidades da língua, tanto cultural como contextual, é pertinente o uso desse termo.

O estudo da educação e da cultura nos permite verificar sociedades e culturas sob diferentes ângulos e observar sua evolução e acima de tudo aceitar o desafio do nosso tempo. Parar Peres (2000), a dificuldade é legitimar a contribuição dada por essas ciências e entender que a natureza biológica e a construída culturalmente faz o ser humano rever-se como uma invenção contemporânea e, por isso mesmo, as condições da interculturalidade e da educação para todos os indivíduos é ainda algo mais moderno.

De acordo com Peres (2000), surge da relação entre homem e cultura, o problema principal da educação da espécie humana, visto que o ato educativo é um processo cultural em

⁵ O termo *multiculturalismo* define-se em muitas pessoas de maneira coletiva ou individual que pertencem a diferentes culturas e vivem juntos, independente do seu estilo de vida, ou seja, aborda situações de grupos, sociedades ou entidades sociais (PERES, 2000).

que o vínculo educativo depende também das diferentes culturas. Segundo Hummel (1979, p. 234 *apud* PERES, 2000, p. 42) “cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade”, ou seja, não se pode determinar onde um começa e o outro acaba, pois não se separam. Sendo assim, a partir dos anos 60 o fenômeno multicultural tem estado em uma perspectiva multidimensional, através de quatro grandes posturas ideológicas, contudo, vamos nos ater a somente uma: a interculturalidade (PERES, 2000).

É importante esclarecer sobre o prefixo “inter” que por vezes é confundido com o prefixo “multi” de multiculturalismo. O primeiro, de acordo com Peres (2000) e Branco (2011), pressupõe uma interação dinâmica entre indivíduos e grupos culturais, circundando representações mentais e sociais, enquanto o prefixo “multi” traz o entendimento de duas culturas estagnadas e justapostas. Sendo assim, para Peres (2000), a interculturalidade:

[...] permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitam a alteridade.

Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. É através do aqui e do agora que conhecemos o que é perfeitamente idêntico, mas também o que é diverso e plural (p. 49).

Em consonância com Peres, a interculturalidade, segundo Cantoni (2005), faz com que o sujeito transponha barreiras da sua própria cultura e passe a ver o outro de uma cultura distinta de forma correspondente, legitimando a cultura do outro como diferente ao invés de considerá-la como superior ou inferior a sua. Tal postura leva o indivíduo a ir “despojando-se de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura, o que não é tão simples, possibilitaria os indivíduos a começarem a se preparar para uma interação com pessoas de cultura diversa” (p. 11).

De acordo com Siqueira (2008), a interculturalidade foi uma evolução do termo “educação bilíngue”. Ela proporciona um estímulo na aprendizagem cultural de outros povos e considera o contexto social dos estudantes. O autor ainda reitera que esse termo diz respeito ao encontro de duas culturas ou línguas percorrendo os limites políticos de uma pátria. Reforçando essa ideia, Peres (2000) demonstra que a interculturalidade não se refere a algo particular, mas a uma perspectiva e a uma consciência de interdependência.

Consoante a Branco (2011), a interculturalidade é um fenômeno recente que é social e político, tanto de maneira linguística quanto cultural. Percebe-se isso olhando para a nossa atualidade, ou seja, percebendo que vivemos em um mundo globalizado.

Cantoni (2005) explica que a globalização, vinda do aceleramento da tecnologia, do desenvolvimento das comunicações e dos sistemas de transporte, trouxe o mundo para dentro de nossos lares, e estimulou o contato intercultural entre as nações. A autora postula também que a interculturalidade é necessária, principalmente por causa do contato com o outro, visto que falar outra língua não é suficiente, uma vez que é importante também considerar as diferenças e particularidades das culturas que passamos a ter acesso, por exemplo, em uma experiência de intercâmbio fora do país.

Em vista disso, a interculturalidade se aplica à educação. Inclusive, segundo Branco (2011), o conceito surgiu de fato na França nos anos 70, espalhando-se por toda Europa devido ao contexto de imigração e a integração de imigrantes, tanto na sociedade quanto na educação.

É da noção de interculturalidade que surge o conceito de interculturalismo, que uso também nesta pesquisa. Conforme Peres (2000) significa ao mesmo tempo o reconhecimento da diversidade de valores, representações e referências; interação e diálogo entre essas representações; intercâmbio e diálogo entre as pessoas e os grupos que partilham de referências diversas e múltiplas; desvio de questionamento em relação a nossas visões (sócio, -etno, -cultura- e eurocêtricas) das relações humanas e do mundo; uma dinâmica e uma relação argumentativa de reais e potenciais mudanças no tempo e no espaço. Por meio da comunicação as culturas e as identidades se transformam.

Segundo Branco (2011), organismos internacionais estavam preocupados com a questão da interculturalidade, inclusive a Unesco, que por meio da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI desenvolveu uma negociação intercultural, definindo quatro pilares. Dentre esses pilares, está o “aprender a viver juntos” e é nesse que se encontra o princípio da interculturalidade, que busca a interação entre diversas culturas - dentro de um mesmo país ou não -, o enriquecimento mútuo, o respeito, a tolerância, a consciência crítica das diferenças e semelhanças, dentre outros.

É a partir disso que surge o conceito de educação intercultural que está diretamente ligado à esfera educacional, o qual será falado adiante, visto que, para se tornar um falante intercultural é necessário analisar algumas habilidades criadas por Byram (1997), que ajudam a observar a competência intercultural do sujeito.

3.1 A educação, o falante e a competência intercultural no ensino-aprendizagem de línguas

A cultura é o que distingue os seres humanos dos animais, visto que ela é uma produção tanto da vida quanto da atividade social do homem. Esse enfoque, de acordo com Figueiredo (2019), baseando-se em preceitos vygotskyanos, enfatiza a interação social no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Em outras palavras, o intelectual russo ressalta a mediação do outro e a contribuição do meio social e da cultura, por meio de interações sociais, para o desenvolvimento humano.

Figueiredo (2019) ainda acentua que:

Os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento (p. 21).

Estando os seres humanos situados em um contexto e sendo sujeitos interativos, o ensino de línguas, nessa perspectiva, deve estar voltado não mais para uma aprendizagem rígida e padronizada, por exemplo, a usual gramática, mas sim para uma aprendizagem em aspectos gerais que permite abordar fatos culturais e sociais das comunidades da língua foco e, conseqüentemente, a interação entre os aprendizes.

Além do mais, segundo Paiva e Vieira (2017), é por meio da língua que passamos a conhecer os costumes, a cultura, a religião e a identidade de uma nação, ou seja, quando se aprende uma língua adicional, conseqüentemente, nos é permitido aprofundar sobre a cultura e a identidade do outro. Por essa perspectiva, passo, então, a me referir a um processo de ensino-aprendizagem intercultural, no ensino-aprendizagem de língua adicional.

O interculturalismo no ensino-aprendizagem de língua adicional surgiu nos anos 80, inicialmente em países anglófonos, no intuito de possibilitar a abertura e o respeito ao outro (SIQUEIRA; BARROS, 2013; KRAMSCH, 2017; CORBETT, 2003). O movimento intercultural, segundo Siqueira e Barros (2013), surgiu também para romper com a visão de que um grupo étnico ou cultural é mais importante que outros, principalmente em comunidades europeias e norte-americanas. Além disso, o conceito de comunicação intercultural surgiu em resposta ao Acordo de Helsinque em 1975, a fim de buscar o

comprometimento das nações que assinaram e se comprometeram com o estudo de línguas adicionais para a expansão da comunicação entre os povos.

Além destes fatos históricos, a interculturalidade na aprendizagem de línguas foi utilizada por pesquisadores para pôr fim à dicotomia entre falante nativo e não nativo, buscando assim uma educação mais direcionada que podemos chamar de falante intercultural. Dessa forma, esse sujeito é capaz de marcar as relações entre a cultura da língua materna com a cultura da língua-alvo, ou seja, ser um mediador entre ambas as culturas, explicá-las, valorizá-las e diferenciá-las (BERGMANN; KRAVISKI, 2006).

A busca por uma educação mais direcionada se deu porque no ensino-aprendizagem de línguas percebeu-se que os estudantes tinham como referencial os falantes nativos daquela língua que eles aprendiam e os não nativos eram vistos como não capacitados e até mesmo inapropriados (FIGUEIREDO, 2012; BYRAM, 1997; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002), no ensino de línguas o objetivo muita das vezes tem sido a busca por imitar o falante nativo em sua totalidade, ou seja, em sua competência linguística, no conhecimento sobre a cultura em seu país e no conhecimento do que é linguagem. Assim, o significado de cultura mudou com o tempo, entendida como um modo de vida compartilhado, mas segundo os autores citados acima, a ideia de imitar um falante nativo ainda persiste e mais uma vez esses falantes são considerados modelos e, além disso, professores nativos também são considerados melhores do que os não nativos.

Conforme acentua Figueiredo (2012), o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades sociais e relaciona-se com pessoas de diferentes culturas e ambientes. Dessa maneira, Byram, Gribkova e Starkey (2002) propõem orientar os aprendizes de uma língua adicional a terem uma formação como falantes interculturais, superando dessa maneira a imitação da prevista perfeição do falante nativo.

Mediante esses fatos históricos é importante ressaltar que o estímulo na aprendizagem de línguas não acontece por si só, ou seja, por meio da cultura, mas também na construção e negociação de novos sentidos e dos encontros de diferentes culturas que geram contradições e tensões (FIGUEIREDO, 2010). Complementando essa ideia, Marins (2018) afirma a importância da interação na interculturalidade, sendo que o foco se encontra no outro e não em sua cultura.

A interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas tem como um de seus propósitos o de compreender o outro e sua língua (MENDES, 2005; CANTONI, 2005; FIGUEIREDO, 2012), ou seja, seu modo de pensar e agir, suas perspectivas e visões de

mundo, seus valores e crenças, dentre outros. Aprendendo e entendendo essas questões passamos a desenvolver uma consciência em relação ao outro, as diversas culturas que os formam e, sobretudo, a reconhecê-las, valorizá-las e respeitá-las (MARINS, 2018).

Figueiredo (2012) afirma que a comunicação é um processo cultural, e se comunicar em outra língua demanda permitir estabelecer relações entre a nossa e a cultura do outro. Sendo assim, é importante levar os estudantes a terem uma formação intercultural, pois ele passa a ter consciência do seu eu cultural e do outro, ou seja, ele passa a ser ciente do processo de formação e transformação que existe entre esses mundos. Além disso, conforme Lima (2010), esse falante, mediante o contexto social que se encontra, seleciona e faz uso de formas apropriadas e estabelecidas na língua, além de possuir um privilégio eminentemente verbal.

É interessante ressaltar que um estudante ao compreender um pouco a cultura do outro e interagir com ela em seu aprendizado de línguas, não anulará a sua própria cultura. Talvez deseje adotar algo dessa outra cultura para si também e isso não anula suas múltiplas identidades, mas lhe agrega algo a mais. Na verdade, o falante intercultural deve ser consciente de suas identidades e culturas e dos entendimentos que as demais pessoas têm dessas. Sendo assim, ele tem a capacidade de estabelecer relações tanto com a cultura da sua língua materna como também com a cultura da língua-alvo, além de mediar e explicar as diferenças entre as culturas e acima de tudo valorizá-las e entendê-las (FIGUEIREDO, 2012).

Para Corbett (2003), um ensino de línguas preocupado com a cultura provê aos seus alunos um melhor desenvolvimento nas quatro habilidades, que são: ler, escrever, escutar e falar, com o intuito de levá-los a adquirir habilidades culturais também, relacionados aos padrões comportamentais:

Além disso, à medida que os alunos chegam a um entendimento mais profundo de como a língua-alvo é usada para atingir os objetivos culturais explícitos e implícitos da comunidade de língua estrangeira, eles devem ser estimulados a refletir sobre as maneiras pelas quais sua própria língua e comunidade funcionam. O aprendiz intercultural serve, em última análise, como mediador entre diferentes grupos sociais que usam diferentes idiomas e variedades de línguas (CORBETT, 2003, p. 2, tradução nossa⁶).

⁶ Moreover, as learners come to a deeper understanding of how the target language is used to achieve the explicit and implicit cultural goals of the foreign language community, they should be prompted to reflect on the ways in which their own language and community functions. The intercultural learner ultimately serves as a mediator between different social groups that use different languages and language varieties (CORBETT, 2003, p. 2).

O aluno de línguas, nessa perspectiva, ao aprender uma nova língua pode aprender a mudar as posições dos sujeitos, promovendo uma tendência pós-moderna que se encontra no terceiro lugar do discurso (KRAMSCH, 2017; FIGUEREDO, 2010) tendo como objetivo trazer ao estudante um próprio processo de significação.

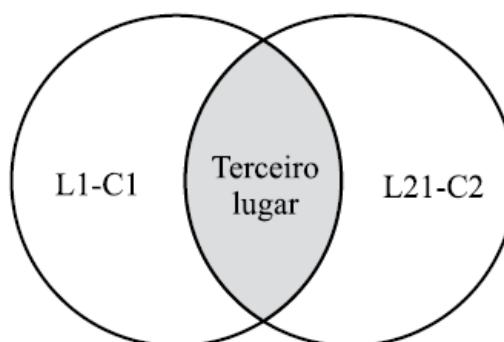
Na pós-modernidade, a cultura se tornou uma idealização semiótica social, ou seja, não se trata apenas de territórios de uma nação-estado e de sua história. Dessa forma, temos que compreendê-la em seus processos diversos e em suas reconstruções feitas por indivíduos que buscam nos conflitos diários significados simbólicos, controle de subjetividade e interpretações da história (KRAMSCH, 2017).

A autora, ainda discorrendo sobre cultura em seu artigo *Cultura no ensino de língua estrangeira*, afirma que cultura é o que membros de um grupo social nomeiam, ou seja, práticas discursivas que compartilham em certo espaço e tempo, fazendo assim, parte do histórico daquele grupo. Além disso, quando se aprende sobre uma cultura estrangeira é importante conhecer as suas próprias práticas discursivas, pois se assim não for, podemos ser levados a uma compreensão equivocada do outro e também limitada do eu.

Figueredo (2010) reconhece que a aprendizagem de uma língua adicional acontece quando se aprende a idealizar uma dupla voz, ou seja, uma social e a outra pessoal. Por isso, a autora considera importante a interação entre as culturas que permeiam o aprendiz e que fazem parte dele, assim como a descoberta de novas culturas que são apresentadas na sala de aula, sustentando um terceiro lugar ou terceira cultura a este. Segundo ela, a língua adicional a ser aprendida é como instrumento que é capaz de manter seus padrões usuais, promover mudanças de atitudes e de seu modo de enxergar o mundo (FIGUEREDO, 2010). É exatamente nesse terceiro lugar que a interculturalidade se determina e permite reflexões que integram tanto a língua e a cultura do aprendiz (L1- C1), quanto a língua e a cultura-alvo (L2-L1), permitindo-o ampliar seus conceitos de cultura e língua.

Contudo, não se pode negar que esse terceiro lugar, no contexto da sala de aula, nem sempre assegura um auxílio para que o estudante tenha um encontro intercultural com êxito, o que nos faz entender que aprender é individual e cada um possui seus processos. Esse terceiro lugar, também é válido ao professor, segundo a autora, pois ambos nesse lugar “expõem seus valores e identidades culturais em face dos elementos reveladores da língua/cultura-alvo” (FIGUEREDO, 2010, p. 238), como podem ser observado na figura abaixo:

Figura 1- O “terceiro lugar” das interações entre L1-C1 e L2-C2.



Fonte: Figueredo (2010, p. 239).

Vale ressaltar que o encontro da L1-C1 e L2-C2 permite gerar tanto compreensões interculturais, que levam a uma competência intercultural, quanto conflito intercultural alicerçados em estereótipos e comportamentos etnocêntricos não abordados de forma crítica (FIGUEREDO, 2010).

A interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua, portanto, está relacionada também à ideia de interação e de identidade. Para uma abordagem intercultural nesse processo, Figueiredo (2012) e Bergmann e Kraviski (2006) apoiados em Byram e Fleming (1998, 2001), propõem alguns princípios na aprendizagem, sendo estes:

Integração da aprendizagem linguística e cultural para facilitar a comunicação e a interação; Comparação de outros consigo mesmo para estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual os alunos estão socializados; E a preparação dos alunos para encontros e comunicação com outras culturas e sociedades (FIGUEIREDO, 2012, p. 4).

Nesse sentido, o professor não deve apenas submeter os seus alunos a uma aprendizagem que contém informações culturais, como datas comemorativas, comida, crenças, folclore e rituais dos países que se fala a língua-alvo aprendida. Sabe-se que isso faz parte das aulas, contudo, é preciso levar os aprendizes a refletirem e avaliarem sua própria língua-cultura em relação ao que está sendo estudada na sala de aula, isso proporciona analisar a cultura do eu e a do outro, compreendendo assim as múltiplas identidades existentes (FIGUEIREDO, 2012).

Conforme Dutra e Penna (2018), competência intercultural é um desdobramento do conceito de competência comunicativa, conforme desenvolvido por Canale e Swain (1980),

que diz respeito ao conhecimento linguístico, às habilidades discursivas, à competência sociolinguística e às estratégias, ou seja, deve corresponder ao uso da língua por seus falantes, não lhes causando estranhamento.

Assim, um sujeito é competente interculturalmente quando consegue entender e tolerar a diversidade cultural e também compreender o que está por trás dessa diferença. Ele compreende que o conhecimento de outras línguas e cultura lhe abrem portas, valores e ideias diferentes que contribuem para a sua vivência e conhecimento. Esse sujeito é sensível às dinâmicas interpessoais e emocionalmente cuidadoso, quando se encontra em situações complicadas e interativas, sendo genuinamente perceptível e controlado (DUTRA; PENNA, 2018; DUTRA, 2019).

Essa competência pode ocorrer em processo de imersão, contudo há outros autores que acreditam que essa competência intercultural pode ocorrer sem que precise de um deslocamento de um país a outro. Dentre eles, Dutra (2019) acredita que há uma série de atividades realizadas no próprio país dos alunos que podem prepará-los para se tornarem interculturalmente competentes. Algumas das sugestões para isso são: o uso de vídeos, literatura, entrevistas, músicas, o contato com pessoas nativas etc.

A competência intercultural, segundo Dutra e Penna (2018), possui diversas definições, contudo, ambas baseadas também em Byram (1973) abordaram cinco tipos de saberes ou habilidades que definem a competência intercultural.

A primeira é *Saber ser*, que implica a diferenciação das culturas pelo falante no qual este não toma a sua cultura como medida para as demais, além disso, “envolve uma troca afetiva e cognitiva entre os envolvidos” (p. 132).

A segunda é *Saber aprender*, que envolve observar e analisar como os falantes de outras línguas e culturas percebem seu mundo, ou seja, “é importante que o falante tenha uma mente aberta para novas práticas e diferentes perspectivas” (p. 132).

A terceira é *Ter conhecimentos*, ou seja, é necessário adquirir novos conhecimentos e aspectos sobre a cultura no intuito de entender os valores, as crenças e os significados daquela sociedade.

A quarta é *Saber fazer* que é a complementação das três habilidades citadas anteriormente, no qual o falante deve saber utilizá-las.

E a quinta e última é *Saber se engajar*, esta habilidade está relacionada à capacidade de avaliar de forma crítica os produtos e práticas da sua própria cultura e a do outro.

Sendo assim, por meio dessas habilidades, entende-se que é importante que o aprendiz perceba a diversidade do outro, não sendo levado pela sua própria visão de mundo, mas ampliando-a e assim naturalizando esses aspectos para que seja mais fácil se colocar no lugar do outro. É por meio delas que Byram (1957) analisava se um aprendiz era interculturalmente competente. Desse modo, a partir dessas habilidades, também analiso as falas dos colaboradores desta pesquisa, a fim de procurar por indícios dessa competência.

Dutra (2019) permite uma melhor compreensão dessas habilidades. Segundo ela, os cinco aspectos são: *curiosidade*, que trata da facilidade do sujeito em reconhecer crenças em sua cultura e descrença na do outro, interesse em descobrir novas perspectivas e interpretações, busca por engajamento e questionamentos tanto na sua quanto na cultura do outro; *conhecimento*, que busca por grupos sociais e seus costumes em seu país e no do outro, interação social e individual, compreensão histórica, contemporânea, distinções sociais e mal-entendidos entre os sujeitos de diferentes culturas; *habilidades para interpretar e relacionar* voltado a examinar, explicar e relacionar documentos ou eventos de sua cultura com outra, identificar perspectivas etnocêntricas e mediar interpretações conflituosas; *habilidades de descobertas e interação*, referente à capacidade de adquirir conhecimentos e práticas de uma cultura e agir sob pressão em tempo real na interação com pessoas de outros países e culturas; e *consciência crítico-cultural/educação política*, que avalia de forma crítica diversos critérios explícitos e implícitos da própria cultura e a do outro, como também tem habilidade de interagir e mediar em trocas interculturais.

Vale ainda destacar que Corbett (2003) afirma que o desenvolvimento da linguagem faz parte da construção identitária de um grupo que ajuda a determinar e firmar normas sociais de valor, crença e atitude. Assim, escolhas linguísticas específicas vêm incutidas de relevância cultural e ele justifica esse ponto de vista salientando que:

[...] A exploração cultural exige, como argumenta Stern (1992), um foco nas pessoas e não na linguagem em si. Para entender como uma comunidade usa a linguagem, é considerado necessário entender a comunidade: o sistema dinâmico de suas crenças, valores e sonhos, e como ela os negocia e articula. Embora os livros didáticos de aprendizagem de idiomas anteriores possam convidar a uma celebração acrítica da cultura-alvo, os atuais currículos interculturais sugerem uma descrição mais cautelosa e uma avaliação crítica (CORBETT, 2003, p. 19, tradução nossa ⁷).

⁷ [...] Cultural exploration demands, as Stern (1992) argues, a focus on people rather than on language as such. To understand how a community uses language it is deemed necessary to understand the community: the dynamic system of its beliefs, values and dreams, and how it negotiates and articulates them. While earlier language learning textbooks might invite an uncritical celebration of the target

O autor afirma que se a cultura é um sistema de crenças dinâmicos pertencente a uma comunidade talvez seja difícil saber como estes conceitos podem ser abordados dentro da sala de aula, que já é um espaço restrito de comunicação. Contudo, dentre as “várias tradições interativas de linguística e antropologia, bem como estudos literários, midiáticos e culturais, podemos adaptar técnicas de observação e descrição, bem como a análise e avaliação de textos e práticas sociais, a fim de instrumentar os alunos com formas de dar sentido às culturas-alvo” (p. 19, tradução nossa⁸).

Não é necessário acondicionar toda uma ampla e mutável cultura-alvo para os estudantes desenvolverem instrumentos pertinentes para exploração intercultural no ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Sarmiento (2004, p. 15), “[...] no lugar de meramente palestrar aos alunos sobre a cultura e história do país estrangeiro, seria preferível usar ocorrências de inadequações culturais nos discursos em língua estrangeira dos próprios alunos, para que se tornassem conscientes dos seus diferentes estilos discursivos”.

Contudo, ressaltando novamente o que já tem se discutido sobre a interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, Corbett (2003), afirma que:

Os alunos de línguas estrangeiras estão na posição de alguém que está fora do grupo de língua-alvo, olhando para dentro. Os alunos podem não querer adotar as práticas ou crenças da cultura-alvo, mas devem estar em condições de compreender essas práticas e crenças se desejo compreender totalmente a linguagem que os membros da cultura-alvo produzem. É esse reconhecimento de que a linguagem é mais do que a transferência de informação - é a afirmação, negociação, construção e manutenção de identidades individuais e de grupo - que levou ao desenvolvimento de uma abordagem intercultural para o ensino de idiomas (p. 20, tradução nossa⁹).

culture, current intercultural curricula suggest a more cautious description and critical evaluation (CORBETT, 2003, p. 19).

⁸ [...]from the various, interacting traditions of linguistics and anthropology, as well as literary, media and cultural studies, we can adapt techniques of observation and description, as well as the analysis and evaluation of text sand social practices, in order to equip learners with ways of making sense of target cultures (CORBETT, 2003, p. 19).

⁹ Foreign language learners are in the position of someone who is outside the target language group, looking in. Learners may not wish to adopt the practices or beliefs of the target culture, but they should be in a position to understand these practices and beliefs if they wish fully to comprehend the language that members of the target culture produce. It is this recognition that language is more than the transfer of information – it is the assertion, negotiation, construction and maintenance of individual and group identities – that has led to the development of an intercultural approach to language education (CORBETT, 2003, p. 20).

Percebe-se que aprender uma língua adicional está para muito além da formalidade e que há muitas questões envolvidas nesse processo. Não é apenas aprender a língua, mas sim, a língua juntamente com a cultura-alvo no intuito de conhecer o outro e a si também, pois dessa forma entendo que a aprendizagem de um idioma traz mais sentido ao aprendiz, como também compreendo que sua aprendizagem na língua passa a se desenvolver de maneira mais integral, evolutiva, estimulante - pois o estudante passa a se sentir mais próximo da comunidade de falantes da outra língua- e, conseqüentemente, permite o desenvolvimento tanto da competência linguística da língua estudada, quanto uma competência intercultural.

Portanto, entendo que aprender uma língua adicional, conforme afirma Byram (2013) familiariza os estudantes com as demais culturas além da sua e fornece respeito e tolerância, ampliando a forma de pensar e fortalecendo identidades.

Na perspectiva desta pesquisa, em que olho para essa forma de aprender por meio do intercâmbio, o Sistema de Avaliatividade, especificamente dentro do subsistema Atitude e vinculado a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), permite-me observar também como os colaboradores experienciaram suas relações sociais em outro país, tendo um olhar atento para suas emoções. Assim sendo, dedico-me a isso no próximo capítulo.

4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) proposta por Halliday (1985, 1994) e seus seguidores, como Matthiessen (2004), Martin (1992), Eggins (1994), dentre outros. A LSF é relevante para este trabalho, pois se preocupa com a linguagem em todas as suas possíveis manifestações, sendo assim, ao ouvir as experiências dos intercambistas é necessário observar a construção da realidade que eles se encontraram em imersão e como viabilizaram as relações sociais.

É importante salientar, primeiramente, o significado dos termos *sistêmica* e *funcional*. O primeiro termo é utilizado porque a língua é vista como um sistema linguístico interligado, do qual nos servimos para construir significados. Já o segundo termo, refere-se à relação entre as estruturas gramaticais e seus significados, ou seja, as funções que a linguagem desempenha.

Mediante esses conceitos, Fuzer e Cabral (2014) e Halliday (1994) se preocupava com a interação entre os usuários da língua, ou seja, como se dá o uso da língua em um contexto social, considerando a linguagem uma entidade viva que sofre diversas influências. Para o

linguista, a linguagem tem o potencial de construir significados e está à disposição dos falantes que a usam para caracterizar o mundo e também estabelecer relações com o outro (FUZER; CABRAL, 2014). Assim, a linguagem é utilizada no meio social para que as pessoas desenvolvam papéis sociais. Ela constrói significados, experiências e estabelece relações sociais de modo organizado, entendendo o texto na relação com o contexto social em que acontecem os usos linguísticos.

Conforme as autoras Fuzer e Cabral (2014), o estudo sobre a LSF foi introduzido a partir do reconhecimento do antropólogo Malinovski (1884-1932) no século XX entendendo que a língua é uma das manifestações mais importantes da cultura de um povo. Essa visão influenciou alguns estudiosos, como Firth (1890-1960) e conseqüentemente Halliday (1925), que iniciou os seus estudos introduzindo as possibilidades para um vasto estudo sobre a LSF.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 19), “a teoria sistêmico-funcional busca identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado de um texto”. Ou seja, esse enfoque nos propõe entender o porquê e como um texto significa o que ele exprime, visto que, ao usarmos a linguagem fazemos diversas escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico oferece.

Dentre essas possibilidades, a linguagem dá e solicita informações, como também é um modo de agir. Ela se organiza em categorias dependentes uma das outras (semântica, léxico-gramática, fonologia e grafologia) e envolvidas com o contexto e a diversidade funcional, materializando-se assim em textos e construindo sentidos. Textos estes que são vistos como uma composição e uma troca social de significados, no qual falante e ouvinte, em uma interação, estão inseridos num contexto de situação.

Assim, diferentes discursos nos levam a observar o lugar social, fazendo com que isso influencie nossas escolhas linguísticas na constituição do texto, o que também reflete na linguagem para cumprir seu propósito. Cada texto é interativo e tem uma intenção comunicativa específica, relacionado ao contexto de produção, consumo e circulação.

Nessa perspectiva, a abordagem sistêmica-funcional nos permite averiguar a experiência em termos semânticos e como ela se manifesta em diferentes regimes da língua, ou seja, nos é permitido, por meio do conhecimento da gramática, analisar e descrever porque as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas em forma de texto, produzindo significados.

Sendo assim, todo texto está envolvido em um contexto através de uma relação organizada entre o meio social e a organização funcional da linguagem. Cabe então ao falante

ou escritor selecionar elementos linguísticos apropriados a certas situações. Então, todo texto se insere em dois contextos: de situação e de cultura, e eles sempre refletem influências do contexto, sendo que o último permeia o primeiro.

O contexto de situação é um sistema semântico particular que está relacionado às características extralinguísticas do texto, ou seja, não vivenciamos a linguagem de forma isolada, ela funciona em contextos de relação, em ambientes que de fato estejam funcionando, como salientam Fuzer e Cabral (2014). Para entender um texto, não basta apenas de seu contexto imediato, é necessário também informações a respeito da história cultural dos que estão se relacionando e de seus engajamentos.

O contexto de cultura, então, não trata apenas de práticas associadas a países e etnias, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, por exemplo, a escola, a igreja, a família, dentre outros, relacionando-se ao ambiente sociocultural, que envolve ideologias, instituições e convenções sociais. Além disso, o contexto de cultura está ligado ao conceito de propósito social, ou seja, pessoas que utilizam a linguagem para finalidades semelhantes desenvolvem ao longo do tempo características comuns de textos, como os gêneros, que são dinâmicos e estão ligados à cultura em que foram criados.

Ambos os contextos estão relacionados, mas, o contexto de cultura tende a ser mais estável por incluir crenças, valores e práticas que permanecem com o passar do tempo e são compartilhados, enquanto o contexto de situação sofre inconstâncias por ser mais imediato. Os autores percebem, dessa maneira, que os dois contextos são relevantes para a compreensão de um texto.

No contexto de situação encontramos nos textos determinados elementos linguísticos que estão relacionados às funções que a linguagem desempenha e que podemos chamar de *metafunções*, que “são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32), que podem compreender o meio, relacionar-se com os outros e organizar a informação. De acordo com Almeida (2010), as metafunções na LSF são denominadas: ideacional, interpessoal e textual.

A *metafunção ideacional* se refere ao experiencial (conteúdo e ideias) e à lógica (relação entre ideias), analisando a oração em um sistema de transitividade. Sendo assim o falante/escritor manifesta-se por meio da língua sobre a organização do mundo exterior e interior, relatando experiências, crenças, pensamentos, dentre outros.

Já a *textual* está relacionada à estrutura temática, trazendo coerência a um texto escrito ou oral, e está relacionada à organização da mensagem. A estrutura temática na sentença é

dividida em um Tema e um Rema. O primeiro diz respeito ao ponto de partida da mensagem, enquanto o segundo é o elemento no qual o tema se desenvolve.

A *metafunção interpessoal* se relaciona ao sistema de modo, modalidade e polaridade que expressa à interação entre os participantes em um ato comunicativo, considerando os elementos que constituem uma oração: sujeito, finito, complemento, predicador ou adjunto. Foi ela que deu as bases para o desenvolvimento da avaliatividade, sobre o que discorro mais adiante, pois é por meio dela que analiso as respostas dos colaboradores a fim de entender os significados produzidos por eles referentes às interações no intercâmbio.

Portanto, foi apresentada nesta parte uma reflexão acerca dos princípios básicos da LSF, abordando o contexto e as metafunções. A seguir discorro acerca do contexto de cultura, conforme entendido na LSF.

4.1 Contexto de cultura

As metafunções se realizam a partir da precisão da situação, ou seja, das características do contexto de situação de fala, conforme afirmam Barbara e Macedo (2009), e do contexto de cultura. Dessa forma, o falante selecionará os elementos de seu texto por meio dos elementos da cultura, pois a linguagem só é realizada dentro de um contexto de cultura. O homem, por ser situado histórica e socialmente, apoia-se na cultura para interagir com os outros, e, a partir daí, constrói seu conhecimento e conteúdo experiencial.

De acordo com Bernhard e Tomazzi (2016), toda a teoria de Halliday (2001) está fundamentada no pressuposto de que a linguagem produz sentido por meio da interação das pessoas entre si e com as coisas ao seu redor. A partir disso, entende-se que a linguagem está sempre condicionada a fatores extralinguísticos, como a ideologia, a cultura, dentre outros, e é um potencial de significação, visto que produz sentido.

A teoria de Halliday (2001) mencionada anteriormente por Bernhard e Tomazzi (2016) sobre o contexto de cultura dialoga diretamente com o que esta pesquisa defende. O homem é um ser cultural e a interação é necessária para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a língua é um instrumento de comunicação social. Dessa forma, ao aprender uma língua, o contato com a cultura em que essa língua vive contribui com essa aprendizagem.

Além do mais, Bernhard e Tomazzi (2016) ainda afirmam que a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) “além de ser uma teoria sociossemântica, é também uma teoria

sociossemiótica, pois a cultura é interpretada por um sistema semiótico compartilhado por indivíduos que através dele interpretam a realidade” (p. 18).

A linguagem é uma manifestação social e um campo potencial de significação no qual a produção de sentido é definida pela circunstância, ou seja, para que haja uma compreensão por meio do falante/ouvinte é necessário que o texto seja dependente do sistema social. Além disso, encontra-se o contexto que restringe e possibilita o sentido que o texto solicita quando se torna um significado realizado, de acordo com Bernhard e Tomazzi (2016).

Como a linguagem possui diversas possibilidades de produção de significados em contextos determinados, os sentidos produzidos se tornam incontáveis. Para Halliday (2001) *apud* Bernhard e Tomazzi (2016) há dois contextos: situação e cultura, sendo que o contexto de cultura comporta o contexto de situação no sistema semântico da linguagem, sendo a cultura uma pluralidade de contextos.

No contexto de cultura, as pessoas desenvolvem tipos comuns de textos falados e escritos, ou seja, gêneros que buscam por objetivos comuns. Sabemos que os gêneros são mutáveis e eles estão relacionados à cultura em que foram criados, por exemplo, o samba, que tem os seus propósitos e porquês entendidos pelos brasileiros, mas para outros não. Esse contexto fala de práticas, crenças e valores que são compartilhados em um grupo social e permanecem ao longo dos anos em uma comunidade.

Os valores culturais se encontram impressos na língua que é um instrumento de comunicação que precisa ser comum a todos os indivíduos de uma sociedade. Para os autores Bernhard e Tomazzi (2016), “quando um locutor se propõe como *eu* em seu diálogo, ele automaticamente está pressupondo um alocutário, *tu*. Existe, portanto, a exigência do outro na fala” (p. 23). Para além disso, o homem para produzir significados tem sua realidade e suas experiências, sendo assim seus enunciados carregam valores culturais que fazem parte do seu cotidiano.

Silva (2014) também corrobora essa ideia. Segundo ele, “vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes de saber e sentido)” (BRANDÃO, 2008, p. 109 *apud* SILVA, 2014, p. 9). Portanto, percebe-se mais uma vez a relação entre língua e cultura, admitindo o pressuposto de que ambas são instâncias inseparáveis, como venho mostrando nesta pesquisa.

A seguir evidencio o sistema de avaliatividade como recurso semântico da última metafunção apresentada, ou seja, a interpessoalidade. De agora em diante falarei sucintamente

sobre os subsistemas, dando ênfase na atitude, que é dividida em três categorias: o afeto, o julgamento e a apreciação. O subsistema atitude foi escolhido para ser o objeto de análise do meu trabalho em que avalio os questionários respondidos pelos colaboradores, conforme justificado adiante.

4.2 O sistema de avaliatividade

Alguns systemicistas que se voltou para a Avaliatividade foram Eggins e Slade (1997), Martin (2000), Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005). Segundo Almeida (2010), eles começaram a desenvolver uma estrutura para analisar a avaliação no discurso em gêneros narrativos e, com o passar do tempo, as investigações foram sendo ampliadas.

Os investigadores interessavam-se pelos recursos interpessoais e adotaram o termo “Appraisal” para referir-se a avaliação (ALMEIDA, 2010). Contudo, esses estudiosos não se preocupavam somente com as expressões de sentimento, mas também com a função social desses recursos interpessoais que constituía a comunidade a fim de amparar os falantes/escritores em suas convenções sociais do dia a dia.

De acordo com Almeida (2010), esses trabalhos foram norteados pelos estudos da narrativa de Labov (1972) e tinham por interesse também desenvolver técnicas que fossem aplicadas de forma sistemática em diversos tipos de textos, utilizando as estruturas gerais da gramática sistêmica funcional.

Labov (1972) tinha a avaliação focada em narrativas de experiências pessoais e informava o caráter dos narradores e sua situação, mostrando o seu envolvimento com a história. Martin (2000), por outro lado, via a avaliação como forma de expressar a atitude do falante/escritor em relação a emoções, julgamentos e comportamentos, o que remetia a um sistema que explora, descreve e explica (ALMEIDA, 2010).

Partindo das concepções de Martin e Rose (2003/2007), o sistema de avaliatividade nos recursos semântico-discursivos é um dos principais que exercem os significados interpessoais no que se refere à avaliação das coisas, dos sentimentos e do comportamento das pessoas (ALMEIDA, 2010).

Dessa forma, é papel do sistema de avaliatividade explicar como acontece todo o processo de avaliação, ou seja, o que avalia, quem avalia ou qual é a fonte de avaliação e que recursos léxico-gramaticais são utilizados para ser feito a avaliação (ALMEIDA, 2010).

O sistema de avaliatividade acontece a partir de três atribuições interacionais que são: atitude, engajamento e gradação. A atitude tem como foco as emoções, os sentimentos, o julgamento de comportamento e a avaliação de situações e objetos; o engajamento lida com as atitudes e com as vozes que perpassam sobre as opiniões no discurso; e a gradação trata dos fenômenos gradativos e da intensidade com que eles ocorrem, ou seja, da ampliação dos sentimentos. Vale ressaltar que esses subsistemas se relacionam entre si, sendo que um sustenta e explica o outro.

Além disso, de acordo com Almeida (2010), para o estudioso Martin (2000) o sistema de avaliatividade pode ser explícito, ou seja, quando as avaliações acontecem diretamente no texto, ou implícito que se refere a avaliações que são indiretas, que sugerem uma interpretação do ouvinte/leitor.

Vou me ater aos subsistemas de agora em diante, representados conforme o esquema abaixo:

Figura 2 - Sistema de Avaliatividade.



Fonte: Da autora (2021).

A atitude é um subsistema da avaliatividade que trabalha com a emoção, a ética e a estética. As avaliações desse subsistema podem ser mais ou menos intensas como também mais ou menos ampliadas, sendo assim, ela será enfocada neste trabalho para as futuras análises, visto que ela busca avaliar as emoções, o julgamento do comportamento das pessoas e a apreciação dos objetos e das coisas.

Os sentidos atitudinais são divididos em três tipos: afeto, julgamento e apreciação. Todos eles envolvem sentimentos, contudo, “o julgamento e a apreciação são disposições das

emoções que foram institucionalizadas para que pudéssemos entrar nas comunidades uns dos outros” (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Conforme Almeida (2010), os sentimentos são:

[...] significados e compartilhados intimamente. Nós somente expressamos o que sentimos quando esperamos dos nossos interlocutores algum tipo de solidariedade (simpatia ou antipatia). Nesse sentido, nós expressamos sentimentos a fim de dividi-los e /ou para construir relacionamentos (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Em Hood (2019) o subsistema Atitude também é dividido em três categorias: afeto, julgamento e apreciação. Ela explica que afeto é uma emoção positiva ou negativa, podendo ser fenômenos reais ou irreais que desencadeiam respostas emocionais ou constituem um estado ou disposição geral.

O *afeto* é o primeiro posicionamento de atitude da teoria e está diretamente ligado às emoções, sendo um recurso semântico. Ele desvenda as ideologias e crenças da personalidade humana. Dessa maneira, sua avaliação se dá por meio dos sentimentos dos falantes, indicando como eles se comportam frente às pessoas, aos acontecimentos, aos objetos, dentre outros.

No afeto pode haver predisposições mentais, função experiencial, que pode ser projetado com a fala ou o pensamento de um avaliador adicional, os sentimentos podem ser positivos ou negativos, sentimentos relacionados a alguma reação externa, um fenômeno emocional ou uma atitude que se pergunta, sentimentos intensos ou não (gradação), dentre outros (ALMEIDA, 2010).

O afeto se classifica em três categorias: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação, sendo apresentadas através de verbos, adjetivos, advérbios e nominalizações.

A *(in)felicidade* trata das emoções relacionados ao coração, ou seja, alegria, amor, ódio, raiva, angústia, como, por exemplo:

O atleta se sentiu triste por não alcançar o primeiro lugar na corrida.

A garota estava feliz.

A *(in)segurança* refere-se aos sentimentos que estão ligados ao conforto social: temor, ansiedade, confiança. Trata-se do ambiente que estamos e como nos sentimos perante ele e as pessoas ao nosso redor, como em:

O rapaz estava ansioso para a prova.

O rapaz estava confiante para o treino.

A *(in)satisfação* reporta-se aos objetivos realizados, a busca deles: tédio, desprazer, curiosidade e respeito. Emoções essas que estão ligadas ao sentimento de alcance ou frustração.

O menino se sentia rejeitado pelos amigos.

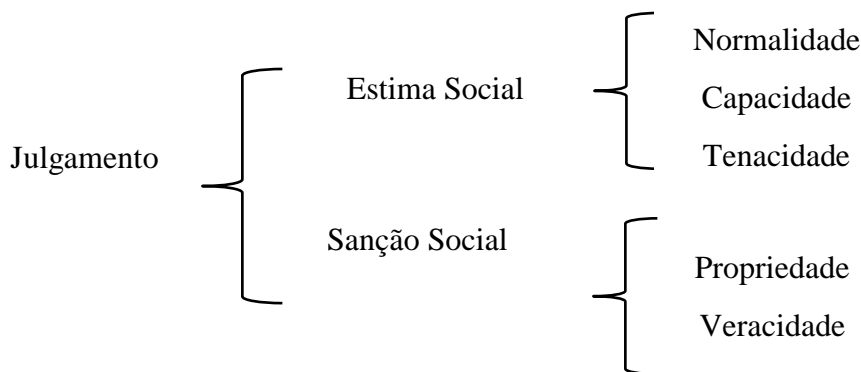
A mulher se sentia realizada em sua profissão.

O *juízo*, conforme Almeida (2010), serve para avaliar o comportamento e o caráter das pessoas, ou seja, regras de comportamento que as pessoas precisam ou não seguir, segundo as normas legais e sociais (ALMEIDA, 2010). Ainda segundo Almeida (2010), inserida nas ideias de White (2004), o juízo:

[...] traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica (ALMEIDA, 2010, p. 52).

O juízo envolve questões de ética e normas que indicam como as pessoas devem ou não se comportar. Desse modo, o juízo pode ser dividido em *estima social* e *sanção social*, conforme a figura a seguir:

Figura 3 - Subtipos de juízo.



Fonte: Almeida (2010, p. 95).

O juízo de *estima social* é dividido em:

- a. *Normalidade*: quão especial as pessoas são? Positiva: normal, natural, estável, familiar, encantador etc.; negativa: estranho, escuro, retrógrado, imprevisível etc.;

- b. *Capacidade*: quão capazes as pessoas são? Positiva: poderoso, robusto, produtivo, inteligente, saudável, educado etc.; negativa: imaturo, doente, insano, neurótico, burro e outras;
- c. *Tenacidade*: quão resolutas as pessoas são? Positiva: corajoso, heroico, decidido, flexível etc.; negativa: tímido, covarde, desleal, inconstante, dentre outras.

O julgamento de *sanção social* é dividido em:

- a. *Veracidade*: quão honesto as pessoas são? Positiva: honesto, fraco, direto, discreto etc.; negativa: desonesto, mentiroso, manipulador e outras;
- b. *Propriedade*: quão éticas as pessoas são? Positiva: ético, justo, sensível, generoso, respeitador, etc.; negativo: mau, imoral, esnobe, egoísta, avarento e outras (ALMEIDA, 2010).

É por meio da *apreciação* que avaliamos as coisas, os objetos e os fenômenos. Nesse tipo o foco não está no avaliador, mas sim no objeto de avaliação, seja ele oral ou escrito. Essas avaliações podem ser positivas ou negativas como as demais.

A apreciação é estruturada em três tipos: reação, composição e valoração, como mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Exemplos da apreciação traduzidos de Martin (2000, p. 155).

Apreciação	Positiva	Negativa
Reação (impacto)	cativante,	tedioso, chato.
Reação (qualidade)	bonito, esplêndido.	revoltante, repulsivo.
Composição (equilíbrio)	harmonioso, simétrico.	desequilibrado, discordante.
Composição (complexidade)	simples, elegante, rico, preciso.	extravagante, ornamental.
Valoração	desafiador, profundo.	insignificante, conservador.

Fonte: Almeida (2010, p. 113).

O primeiro tipo é chamado de *reação* (impacto e qualidade) e refere-se à reação que as coisas proporcionam nos falantes/escritores. A *composição* (equilíbrio e complexidade) trata-se da composição dos objetos e por último a *valoração* que concerne ao valor que as pessoas dão aos elementos e aos objetos.

De acordo com Hood (2019) nossas avaliações são expressas de acordo com a maneira que reagimos a isso. Os níveis de instância da apreciação são diferentes, sendo assim temos:

- Reação: fascinante, entediante, desagradável e feia;
- Composição: complexa, simples, harmoniosa, defeituoso;
- Valoração: excepcional, insignificante.

Finalmente, cabe apontar que todos esses subsistemas se relacionam e expressam sentimentos. No subsistema atitude, no qual encontramos a categoria *afeto*, vimos que a avaliação se encontra nos sentimentos que expressam a reação humana, enquanto no *juízo* e na *apreciação* são sentimentos legitimados, sendo o foco da avaliação nas propriedades.

Portanto, este capítulo objetivou apresentar como a gramática é vista a partir da Linguística Sistêmica-Funcional (LSF), enfocando o aspecto do contexto cultural e da avaliatividade. Por meio da avaliatividade, recorro à análise das respostas dos colaboradores desta pesquisa a fim de observar suas representações construídas e compreender os significados específicos expressos por eles, sob o ponto de vista deles, situados em um contexto cultural do qual não estão habituados.

Tendo apresentado a fundamentação teórica que dá apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, prossigo agora com os passos metodológicos realizados em sua materialização.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo discorro acerca dos processos metodológicos escolhidos para realizar esta pesquisa. Em primeiro lugar, exponho a abordagem utilizada para o seu desenvolvimento, apresentando, brevemente, a natureza da pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta de dados, a saber, um questionário, diretamente relacionado aos objetivos da investigação. Posteriormente, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada e os colaboradores. Por fim, explico o procedimento de análise.

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), ela se preocupa em aprofundar a compreensão de uma organização, grupo social, dentre outros, ao invés de focar a representatividade numérica. Não há um modelo único, entretanto os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social.

Segundo as autoras, os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos em suas pesquisas buscam exprimir e explicar o motivo das coisas e o que convém ser feito, contudo, não quantificam os valores e as trocas simbólicas e não se sujeitam a prova de fatos, pois os

dados não são métricos, uma vez que são gerados a partir da interação, e possuem diversas abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Minayo (2009), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas, e seu maior objetivo é sempre produzir novas informações. Nessa perspectiva, buscam-se aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se nas relações sociais, ou seja, a quantidade é irrelevante e o que importa são as questões muito particulares. Para a autora esse tipo de pesquisa dedica-se aos valores, crenças, atitudes, significados e as aspirações.

Nesse sentido, as características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para Minayo (2009), a pesquisa ainda que seja teórica, é capaz de vincular pensamento e ação, sendo assim, para que algo seja um problema intelectualmente é necessário, antes, ser um problema na prática. Entende-se que a pesquisa alimenta o ensino, pois as questões da investigação estão associadas a circunstâncias e aos interesses sociais.

Isso posto, nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de um questionário que foi elaborado com um total de quatorze perguntas abertas. O questionário, conforme Gil (2008) é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que possuem a finalidade de obter dados acerca dos participantes de uma pesquisa, sendo essas informações relacionadas às crenças, sentimentos, conhecimentos, valores, aspirações, interesses, temores, comportamento presente ou passado etc.

Os questionários são propostos por escrito aos que irão responder, portanto, é preciso fazer com que os objetivos da pesquisa se tornem questões específicas a serem respondidas, sendo essas respostas o que irá proporcionar os dados para discussão. Nesse sentido, ressalto que os dados da discussão desta pesquisa se referem especificamente à imersão por meio de intercâmbio, contudo isso não significa que em outros contextos a imersão também não possa ocorrer.

Retomando o especificado na introdução, este estudo se propõe a investigar e a compreender a experiência de cinco intercambistas, por meio de um questionário utilizado como instrumento de coleta de dados. Este estudo envolveu a participação de seres humanos e antes de ser iniciado foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras, sob número 3.663.322 (anexo A), obedecendo, assim, as regras de respeito e cuidado para com todos os colaboradores da pesquisa.

No questionário foi focado o intercâmbio e o conhecimento prévio da língua-alvo aprendida, assim como a experiência em outro país, a imersão na cultura e a importância dela na aprendizagem, o olhar para a sua própria cultura e, por fim, a diferença que esse intercâmbio fez na vida do colaborador.

Quadro 2- Instrumento de coleta de dados utilizado e objetivos traçados.

INSTRUMENTO:	OBJETIVOS:
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> a) Obter dados acerca dos colaboradores da pesquisa; b) Alcançar respostas para proporcionar os dados para a discussão; c) Identificar como os colaboradores aprenderam a língua adicional; d) Compreender se para os colaboradores viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua; e) Averiguar se houve indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural; f) Buscar constatação linguística nas interpretações da 3ª pergunta de pesquisa por meio do subsistema <i>atitude</i> do Sistema de Avaliatividade.

Fonte: Da autora (2021).

Para alcançar tais objetivos, os colaboradores responderam às seguintes perguntas do questionário:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?
2. Como você aprendeu a língua adicional?
3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?
4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?
5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?
6. Como você avalia seu aprendizado nessa língua depois do intercâmbio?
7. Você acha que a cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Por quê?

8. Para você qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?
9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?
10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?
11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?
12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?
13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?
14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

Portanto, as perguntas do questionário sondaram a respeito do processo de aprendizagem da língua adicional dos colaboradores, assim como buscou compreender como os colaboradores entendem que viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua e também procurou identificar indícios de desenvolvimento da competência intercultural, no intuito de responder às perguntas de pesquisa que envolve este trabalho.

Apresentada a natureza da pesquisa é necessário também explicitar sobre o contexto e os colaboradores investigados. Sendo assim, este estudo foi desenvolvido com pessoas que fizeram intercâmbio para diferentes países. No primeiro momento o intuito era fazer a pesquisa com pessoas de diversas nacionalidades, contudo, à medida que a pesquisa ia tomando forma e a busca por essas pessoas ia sendo feita, percebi a dificuldade de encontrar intercambistas de outros países. Portanto, optei por apenas colaboradores brasileiros que foram para o exterior por intermédio de suas universidades e que, nesse tempo, aprenderam uma língua adicional, sendo eles meus conhecidos por meio da universidade, conterrâneos ou amigos.

À vista disso, é necessário pontuar que os colaboradores são escolarizados até o 3º grau, do sexo feminino e masculino e possuem entre vinte (20) e trinta (30) anos de idade. Seus nomes não foram identificados e serão utilizados pseudônimos escolhidos por eles, em função de restrições éticas. Todos viveram em outro país entre um período de 5 meses a 2 anos, e as línguas aprendidas e mencionadas neste trabalho são o inglês e o espanhol.

É importante ressaltar também que os intercambistas já voltaram para o Brasil, ou seja, as respostas não foram dadas no momento em que estavam no intercâmbio, mas depois da vivência, contudo, eles falaram acerca do que viveram nesse tempo de imersão. Assim, alguns dos colaboradores fizeram intercâmbio há cinco (5) anos e outros fizeram há dois (2) anos. Além disso, todos os cinco (5) colaboradores foram fazer intercâmbio por meio de mobilidade acadêmica, a fim de fazerem uma extensão de seus estudos em uma universidade fora e

aprender a língua. Dentre eles alguns já possuíam certo conhecimento da língua, enquanto outros não.

Além disso, os colaboradores Alice e Vlad, que foram para o intercâmbio por meio do programa Ciências sem Fronteiras (CsF), ficaram mais tempo que os demais colaboradores mencionados nesta pesquisa. Esse fato ocorreu porque esse programa oferece aos seus participantes um curso para aprender a língua nos primeiros seis (6) meses, enquanto os demais, em seus respectivos programas, não tiveram esse tempo extra.

Precedendo ao questionário fiz algumas perguntas de identificação que facilitaram na construção do Quadro 3. Dessa forma, apresento algumas características gerais dos colaboradores:

Quadro 3 - Perfil dos colaboradores da pesquisa.

PERFIL	ANA	ALICE	GABS	GIOVANNI	VLAD
GÊNERO	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
IDADE	26 anos	26 anos	24 anos	28 anos	29 anos
GRAU DE ESCOLARIDADE	Mestrado	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação
PAÍS DE ORIGEM	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
PAÍS DE INTERCÂMBIO	Suécia	Estados Unidos	Espanha	Colômbia	Austrália
LÍNGUA ADICIONAL APRENDIDA	Inglês	Inglês	Espanhol	Espanhol	Inglês
1ª, 2ª E 3ª LÍNGUA ADICIONAL	1ª língua	1ª língua	2ª língua	1ª língua	1ª língua
OBJETIVO	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica	Mobilidade acadêmica
PROGRAMA DE INTERCÂMBIO	Erasmus Mundus	Ciências sem Fronteiras	Santander - Ibero-americanas	BRACOL	Ciências sem Fronteiras
ANO DO INTERCÂMBIO	2016/2017	2014/2015	2019	2015	2013/2015
DURAÇÃO DO INTERCÂMBIO	5 meses	16 meses	6 meses	6 meses	18 meses

Fonte: Da autora (2021).

Meu primeiro contato com os colaboradores foi feito através do *whatsapp* para convidá-los para colaborarem com a pesquisa. Em seguida o questionário foi enviado para o e-mail pessoal de cada um, juntamente com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), a fim de deixar claro o intuito da pesquisa e recolher suas assinaturas.

Quanto aos procedimentos de análise, para responder às perguntas de pesquisa, primeiramente, teço considerações sobre os recortes das respostas apresentadas no questionário, com base na teoria resenhada e suas interpretações à luz da teoria. Adicionalmente, na 3ª pergunta de pesquisa busco, sob o olhar do Sistema de Avaliatividade, o respaldo linguístico de minhas interpretações com o subsistema *atitude*. Para isso, dediquei-me a uma leitura detalhada dos dados obtidos e em seguida separei excertos relacionados a essa pergunta. Portanto, para responder a cada pergunta de pesquisa me apoio em conceitos teóricos pertinentes a elas, como especificado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Teoria – Metodológico de cada pergunta de pesquisa.

PERGUNTAS DE PESQUISA	TEORIA/ CONCEITO
1. Como se deu a aprendizagem da língua adicional?	Estratégias de aprendizagem e conceito de agência
2. Para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua?	Língua, cultura e interculturalidade
3. Há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural?	Competência intercultural; LSF

Fonte: Da autora (2021).

De acordo com o quadro, as perguntas de pesquisa serão respondidas olhando para as respostas dos colaboradores dadas no questionário, mas firmadas também nas teorias tratadas neste trabalho, a fim de fundamentar a análise. Nas considerações finais faço uma reflexão de toda a pesquisa realizada e a importância destes estudos para a área da linguística aplicada e para os professores de línguas. Tenho por intenção que este trabalho seja útil para a reflexão da conexão entre língua e cultura, especialmente em possíveis desenvolvimentos de competência intercultural ocorridos em contexto de intercâmbios acadêmicos.

Com a finalização detalhada da metodologia, dou início ao capítulo seguinte, no qual discuto os resultados.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados desta pesquisa, procedentes do questionário respondido por cada um dos colaboradores. Por meio da fundamentação teórica apresentada anteriormente norteiei as interpretações das respostas. Assim, para responder a cada pergunta de pesquisa, fiz recortes das respostas que tratavam de cada questão investigada. Nesse sentido, o objetivo é analisar como se deu a aprendizagem da língua adicional de cada colaborador, compreender se para os colaboradores viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua e se houve indícios que desenvolveram competência intercultural em decorrência da experiência de intercâmbio. Busco também constatação linguística nas interpretações da 3ª pergunta de pesquisa por meio do subsistema *atitude* do Sistema de Avaliatividade.

A discussão a seguir se organiza segundo as perguntas de pesquisa.

6.1 Como se deu a aprendizagem da língua adicional?

Essa pergunta será respondida com os dados dos colaboradores e interpretada segundo pontuações teóricas de estratégias de aprendizagem e agência. Portanto, a partir de agora, mostro as estratégias utilizadas pelos colaboradores desta pesquisa e aponto as predominantes no processo de aprendizagem de cada um. É importante ressaltar que muitas vezes as estratégias estão inter-relacionadas, segundo advoga Vilaça (2011).

No intercâmbio, Alice fez uso da estratégia cognitiva, que está mais diretamente relacionada às tarefas de aprendizagem de maneira individual, utilizando para isso recursos midiáticos para aprender o inglês, além de valorizar a experiência de imersão quanto à possibilidade de aprender em tempo real, possibilitando assim a prática ao invés de decorar, como mostrado no excerto abaixo:

ALICE:

[...] quando estava em casa sempre assistia a seriados, entrevistas em inglês e com legendas em inglês, ou estava lendo e estudando.

Em tempo real você lê uma palavra, pronuncia de forma errada e daqui a pouco ouve alguém falando da forma correta. Nunca mais essa palavra sai da memória. Além de aprender exatamente as frases mais comumente usadas para se comunicar ao invés de apenas decorar uma série de verbos, expressões que muitas vezes não são muito usadas no dia a dia daquele país.

A intercambista tinha ações propositalmente planejadas em sua aprendizagem no intuito de compreender e produzir novos enunciados naquela língua, sendo essas atitudes estratégias cognitivas, como pontuam Ludwig e Ferreira (2017). Para isso, o aprendiz faz uso das mídias, de repetição de vocábulos, análise de expressões, operações, técnicas etc., como mostrado nos trechos destacados acima.

Giovanni, por sua vez, em contato com a língua adicional em seu tempo de imersão, fez uso dessa estratégia e, assim como Alice, utilizou as mídias para compreender o significado das palavras, como é possível ver no excerto abaixo:

GIOVANNI:

Assistir TV no meu quarto na Colômbia foi uma boa estratégia, porque eu poderia sempre consultar o significado de algumas palavras e o idioma foi neutralizando.

A utilização de recurso visual ou de imagens e de tradução é encontrada na fala de Giovanni, enfatizando o uso da estratégia cognitiva. Por meio do recurso visual foi possível compreender e recordar a língua, e por meio do recurso de tradução aconteceu uma comparação de significados entre a própria língua e a que estava sendo aprendida.

Ana, todavia, em sua experiência de intercâmbio, usou da estratégia cognitiva de aprendizagem e relatou esse processo ao falar de quais ações lhe ajudaram para aprender melhor o inglês e as diferenças em aprender uma língua em seu país e no país de origem da língua adicional aprendida, como vemos no excerto seguir:

ANA:

[...] lia muitos textos em inglês, ouvia muitas músicas e assistia filmes em inglês com legenda em português, para associar as falas com o seu significado. Na Suécia, o curso de inglês me ajudou muito com a parte escrita da língua [...] Lembro que eu utilizava corpus linguístico para saber as expressões mais recorrentes ou para verificar, em alguns contextos como a gramática era empregada.

Na Suécia, eu não tinha opção: as aulas eram em inglês, mas o meu dia a dia também era em inglês. Eu falava inglês o tempo todo, eu lia em inglês o

tempo todo, eu escrevia em inglês o tempo todo. O aprendizado era mais intenso.

Mais uma vez, vemos aqui, o uso da música e de filmes na busca de associar as palavras e seus significados e a ação de traduzir e de analisar, que são uma classificação das estratégias cognitivas, e também a prática do inglês em grande parte do tempo dela. Além disso, como dizem Vilaça (2011), Ludwig e Ferreira (2017) e Magno e Silva (2006), essas estratégias se manifestam mais no comportamento do aprendiz e estão relacionadas a contextos educacionais e comunicativos, viabilizando dessa forma a aprendizagem.

Quanto ao intercambista Vlad, ele afirmou ter um conhecimento prévio do inglês por sempre estar muito interessado na língua e com isso ter buscado meios de aprender de maneira independente, contudo, ao responder o questionário, ele não apresentou estratégias cognitivas no processo de aprender a língua em imersão. Da mesma forma, o colaborador Gabs também não apresentou estratégias cognitivas ao aprender o espanhol por imersão na Espanha, onde ficou por 6 meses.

Desse modo, apenas Alice, Giovani e Ana utilizaram de estratégia cognitiva para aprender a língua adicional e mostraram como eles lidaram diretamente com a língua que estavam aprendendo, como postula Ludwig e Ferreira (2017). Por meio do quadro abaixo vemos algumas estratégias cognitivas, usadas pelos intercambistas:

Quadro 5 - Estratégias cognitivas usadas pelos intercambistas.

ESTRATÉGIA COGNITIVAS
Praticar
Meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc.
Meio não-impresso: vídeo, cinema, música, etc.
Analisar constrativamente (comparar sons, vocabulários, estruturas)
Traduzir

Fonte: Da autora (2021).

Outra estratégia direta encontrada foi a de compensação. A intercambista Alice utilizou dessa estratégia ao mencionar sua dificuldade inicial em se comunicar na língua que estava aprendendo, pois além de não entender os norte-americanos ela também não sabia formular frases, pedindo assim ajuda para seu amigo, como mostrado no excerto abaixo:

ALICE:

[...] eu sempre pedia para um amigo brasileiro me ajudar na tradução.

Essa foi a forma que Alice encontrou de compensar suas limitações de comunicação naquela língua, ou seja, foi por meio de seu amigo que ela encontrou dependência e conforto para suprir necessidades práticas.

Quanto a estratégias de compensação usada por Ana foi possível verificar que ela mencionou assistir filmes em inglês com legenda em português e essa ação se aplica também a uma estratégia de compensação. Segue o excerto abaixo:

ANA:

[...] assistia filmes em inglês com legenda em português, para associar as falas com o seu significado.

Ana recorre à língua materna no intuito de fazer associações para compreender e produzir na nova língua, o que, na compreensão de Vilaça (2011), essa estratégia pode ser notada para comunicação ou uso. A seguir, o quadro mostra as estratégias de compensação usadas por Alice e Ana:

Quadro 6 - Estratégias de compensação usadas pelos intercambistas.

ESTRATÉGIA DE COMPENSAÇÃO
Pedir ajuda
Recorrer à língua materna

Fonte: Da autora (2021).

A estratégia metacognitiva também foi usada pelos intercambistas, como veremos a seguir. Os colaboradores fizeram o exercício de olhar para si e para sua aprendizagem, e por meio disso, Vilaça (2011) pondera que a partir dessa ação o sujeito passa a ser capaz de tomar decisões acerca de sua aprendizagem, a fim de torná-la bem-sucedida. É o que se pode perceber no relato de Ana a seguir.

ANA:

Como eu tinha um inglês falho e era muito tímida para falar, tive muita dificuldade para socializar. Na universidade, não fiz nenhum amigo, pois

tinha vergonha de tentar conversar com as pessoas. E como todos os estudantes eram suecos, eles permaneciam em seus grupos, não dando muita abertura para diálogo.

Nesse contexto, a colaboradora Ana não apenas fez uma autoavaliação do seu inglês *falho*, como também, estava ciente das suas dificuldades interativas. Essa reflexão mostra a construção de capacidades metacognitivas geradas em Ana, sendo importante para um aprendizado efetivo. Além disso, veremos mais à frente que Ana, ao olhar para sua trajetória, busca sanar suas dificuldades, utilizando outros tipos de estratégias.

Ainda sobre Ana, quanto a sua autoavaliação pós-intercâmbio, ela diz que seu inglês é fraco em alguns aspectos, e quanto à comunicação sabe se comunicar bem, mas ainda se sente insegura.

Alice também fez uso de estratégias metacognitivas, avaliando o próprio progresso:

ALICE:

[...] o fato de estar vivendo em imersão na língua e na cultura fez com que elevasse meu nível de aprendizado.

Discutido por Vilaça (2011), e como tem sido observado, é por meio do emprego das estratégias metacognitivas que o aprendiz desenvolve consciência em seu processo educacional e, além disso, é capaz de gerar agência.

Quanto ao uso dessa estratégia, temos Giovanni que fez uma automonitoração de sua aprendizagem ao mencionar que tinha consciência de sua dificuldade com a concordância do espanhol, o que mostrou diretamente uma dificuldade na comunicação, pois ao invés de dizer *la leche*, dizia, *el leche*. Dessa forma, para lidar com isso, ele afirmou ter começado a analisar a fala dos nativos e como eles usavam os artigos definidos, fazendo mais uma vez o uso da estratégia metacognitiva, ao prestar atenção.

GIOVANI:

Essa foi uma das grandes dificuldades, porque não basta conhecer o léxico, em termos de tradução e, para superar, comecei a analisar a fala dos nativos e verificar como eles usavam o artigo para as palavras, mas ainda é uma dificuldade.

O colaborador foi capaz de perceber seus erros heterotônicos do espanhol e, conseqüentemente, a se tornar curioso em relação a sua dificuldade, a fim de buscar por

soluções para melhorar sua aprendizagem na língua. Além disso, ele também avaliou de maneira positiva sua aprendizagem da língua depois do intercâmbio.

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas, como explanado por Vilaça (2011), além de fazer o sujeito pensar sobre sua aprendizagem, leva-o a buscar medidas para tornar sua aprendizagem mais responsável e bem-sucedida.

Gabs, assim como os demais intercambistas já citados acima, usou de estratégias metacognitivas, apontando uma de suas dificuldades na aprendizagem da língua, como é possível verificar a seguir:

GABS:

Uma das maiores dificuldades na aprendizagem da língua espanhola foi não conseguir me expressar de maneira rápida e fluente nos primeiros 2 meses de intercâmbio. O acento da língua, muitas vezes, me dificultava o processo de falar rápido, pois alguns sons não são utilizados em português.

É possível ver aqui que Gabs estava insatisfeito quanto à agilidade na comunicação, uma vez que demorou ser alcançada, e também quanto ao “acento”, ou seja, o sotaque dele. Também podemos inferir certo olhar de busca para alcançar os falantes daquela sociedade em sua comunicação, mas como postulado por Figueiredo (2012) é por esse motivo que se deve buscar por uma pedagogia mais direcionada.

Vilaça (2011) sustenta que as estratégias de aprendizagem são comportamentos e pensamentos que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, produzir, aprender e conservar informações novas.

Por fim temos Vlad que mostrou que em seu tempo de intercâmbio centrou sua aprendizagem em se comunicar, sendo também essa atitude parte das estratégias metacognitivas, como vemos abaixo:

VLAD:

Como eu já tinha conhecimento teórico de vocabulário, gramática e pronúncia, eu foquei meu período de intercâmbio em praticar conversações. Hoje me considero totalmente habilitado a engajar conversas em inglês sem problemas.

Vlad, Gabs e Giovanni fizeram uma autoavaliação de sua aprendizagem apenas depois da experiência de intercâmbio, enquanto Alice e Ana, como relatado nos excertos mostrados, ao serem reflexivas em relação a sua aprendizagem, souberam buscar sanar suas dificuldades e a reconhecer seus avanços na língua adicional que estavam aprendendo durante o período de

imersão. Portanto, segue abaixo um quadro que resume de maneira geral quais estratégias metacognitivas foram usadas:

Quadro 7 - Estratégias metacognitivas usadas pelos intercambistas.

ESTRATÉGIA METACOGNITIVAS
Centrar a aprendizagem
Prestar atenção
Fazer descobertas sobre a aprendizagem da língua
Procurar oportunidades de praticar
Automonitoração (reconhecer os erros)
Autoavaliação (avaliar o progresso)

Fonte: Da autora (2021).

É possível compreender que a aprendizagem da língua adicional aconteceu de diferentes maneiras para cada aprendiz, sendo importante levar em conta o contexto de cada um, as circunstâncias que se encontravam, as relações e que cada um tem seu processo de adaptação ao estar em contato direto com a língua alvo-aprendida.

Além disso, eles revelaram um senso de agência, pois foram capazes de interagir com o outro, tomar decisões acerca do seu processo de aprendizagem da língua, escolhendo o que aprender e como aprender fora do contexto universitário em que todos se encontravam, ou seja, no dia a dia, lançando mão do entendimento de individualidade no processo de aprendizagem. Sendo assim revelando que a imersão tratada aqui nesta pesquisa está condicionada a uma aprendizagem que leva os aprendizes a essa agência, principalmente, se este tem motivação, que é um dos fatores chave para quem vive essa experiência, como aponta Oliveira e Weissheimer (2015).

A imersão proporciona a interação e o diálogo, isso leva o aprendiz a fazer uso de estratégias afetivas e sociais, que são colocadas em apenas uma categoria. Essa foi a estratégia de aprendizagem mais utilizada por todos intercambistas, pois como discutido por Vilaça (2011), essas estratégias estão relacionadas à interação e ao controle das questões afetivas, ou seja, o aprendiz usa essas estratégias a fim de administrar seus sentimentos, atitudes, emoções e comportamentos sociais que podem ajudá-lo em sua aprendizagem e torná-la mais prazerosa em seu processo.

Foi possível perceber a estratégia socioafetiva a partir dos excertos, pois tratou justamente daquilo que o contexto que eles estavam inseridos permitia e de certa forma exigia deles. Giovanni, por exemplo, conta que não sabia espanhol e aprendeu a língua *in loco*, comunicando-se com os falantes daquele lugar, como vemos adiante:

GIOVANNI:

Aprendi *in loco*, em contato direto com a população nativa. De início, pedi que falassem mais devagar e perguntava muito como se chama determinado objeto ou determinada situação em espanhol.

[...] Conversas com amigos mais próximos foi muito importante, porque era um diálogo intercultural, já que eu explicava como determinada situação era em Língua Portuguesa. Além disso, tive um amigo que amava estudar línguas e trocávamos experiências sobre partes gramaticais, como artigos, concordância, substantivos, etc.

O intercambista utilizou de estratégias socioafetivas, por exemplo, ao fazer perguntas e ao dialogar com nativos, além disso, ele falou também de seus diálogos interculturais com alguns amigos, ou seja, no aprendizado havia uma troca, ele não só aprendia algumas questões do espanhol com seus companheiros como também explicava a eles como isso acontecia no português. Assim, ele se envolveu afetivamente nos estudos, como é possível verificar quando ele informa que tinha um amigo com quem fazia trocas de questões gramaticais, buscando assim, alguém que possuía os mesmos interesses e afinidades.

Ele também menciona com alegria sobre suas conquistas na língua, evidenciando a interação e a cooperação com os outros, em sua experiência:

GIOVANNI:

[...] Fui viajar sem contato no trajeto da viagem, com trocas em aeroportos e sem conhecer absolutamente nada do idioma e consegui fazer tudo. Assisti e compreendi quase tudo de todas as aulas do curso de Psicologia (Neuropsicologia Cognitiva, Neuropsicologia Clínica, Bioética, Linguagem e Neurociência e Terapia de Casais), conseguindo aprovação com boa nota em todas; dei aulas de Português para Estrangeiro em um projeto institucional chamado “No batuque do Português” para alunos da Psicologia, Medicina e Administração; Viajei pelas praias e pontos turísticos do país, usando o transporte terrestre, aéreo, sem qualquer empecilho. Tudo isso indica um bom êxito.

Além disso, ao mencionar sobre a implicação da cultura na aprendizagem da língua, ele mencionou a abertura dos colombianos em relação aos estrangeiros e a importância da interação nesse processo:

GIOVANNI:

Os colombianos são muito amáveis e simpáticos, o que facilita a interação comunicacional. Importante destacar que a interação é fundamental para que consigamos obter êxito no desenrolar do idioma, evitando que fiquemos travados na hora da conversação.

O colaborador mencionou também uma atitude que evidenciou a afetividade e que gerou motivação para o aprendiz em seus estudos, como é possível verificar a seguir:

GIOVANNI:

[...] E não pode ter medo de errar, afinal, estamos fazendo testes com a língua.

Portanto, a estratégia socioafetiva é em grande parte usada pelos estudantes para gerenciar suas próprias emoções, atitudes e comportamentos sociais, que podem elevar seu nível de aprendizagem de maneira considerável e satisfatória (VILAÇA, 2011).

Alice, em seus primeiros meses de intercâmbio frequentou um curso de inglês, mas afirma que o fato de estar imersa na língua e cultura elevou sua aprendizagem. Depois desse curso estudou disciplinas em sua área acadêmica na universidade e nesse período buscou estar em contato com as pessoas, como vemos a seguir:

ALICE:

[...] frequentei um curso de inglês.

[...] Tive contato com grupos cristãos que promoviam reuniões semanais e fiz amizade com americanos e outros alunos internacionais.

[...] Para praticar a fala, procurei grupos/clubes na universidade que tinham reuniões semanais e onde o inglês era a língua usada para comunicação.

[...] Foi muito estudo e convivência com falantes da língua inglesa o maior tempo possível.

[...] Saíamos para ouvir músicas em bares específicos, por exemplo. Além disso, a curiosidade de ambas as partes pela cultura de cada país rendeu diversas discussões significativas além do aprimoramento das habilidades de conversação e escuta.

A intercambista, como vemos, buscou sempre fazer uso de estratégias socioafetivas, marcando principalmente em sua fala, por exemplo, quando ela disse que tinha “convivência com falantes da língua inglesa o maior tempo possível”, deixando transparecer a importância da interação com pessoas que falavam inglês. Ela também afirmou, no último excerto acima,

que quando saia com seus amigos havia uma troca acerca das culturas, e isso diz respeito ao desenvolvimento da compreensão cultural, ou seja, era um momento de aprender e entender a cultura do outro, como a sua própria também, e conseqüentemente, possibilitou um desenvolvimento maior na língua.

Assim como Alice, Vlad buscou em seu tempo de intercâmbio aproveitar a oportunidade para se comunicar também, como exposto a seguir:

VLAD:

[...] os australianos são bastante receptivos e calorosos. Portanto, me aproximar dos nativos para conversar nunca representou um desafio para mim.

[...] estudar um idioma onde a cultura se assemelha à do estudante facilita a aproximação, relacionamentos, vivências e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O colaborador Vlad em sua fala valorizou o seu tempo de intercâmbio, principalmente por permitir a ele estar sempre usando a língua adicional. Em seu tempo na Austrália optou por colocar em prática a conversação, no intuito de se engajar em conversas e desenvolver suas habilidades na língua.

Já Gabs aprendeu a língua usando das estratégias socioafetivas, por meio do diálogo e da escuta. Ele procurou identificar o propósito de suas atividades, ou seja, diante das circunstâncias que o rodeavam foi intencional em sua aprendizagem, como vemos a seguir:

GABS:

Aprendi a língua através da escuta dos nativos que se comunicavam comigo e perto de mim. Durante as aulas da graduação, foi possível aprender bastante a língua, pois me encontrava em uma posição de receptor. Também fui capaz de praticar com outras pessoas.

A maior parte do tempo procurava lugares para que pudesse escutar a língua que estava aprendendo. Sendo assim, participava de classes de aulas que não tinha me inscrito, como também frequentava igrejas, palestras e eventos públicos para que meu vocabulário pudesse aumentar.

[...] O que mais me auxiliou foi a oportunidade de estar, o tempo todo, escutando conversas de outras pessoas na escola, ônibus, ruas e etc.

Percebe-se que Gabs, enquanto estava no intercâmbio, fez investimentos de busca para aprender a língua do país no qual estava inserido, o que revela também sobre suas emoções ao tomar atitudes. Ele buscou também por lugares que pudesse escutar as pessoas, seja em uma

igreja ou em uma sala de aula na universidade, ou seja, como forma de praticar a língua ele procurava por lugares que permitiam a ele aprender com a escuta, e dessa forma, demonstrando serem claras suas estratégias socioafetivas. O colaborador mencionou também que é possível fugir da imersão e que isso pode ser um empecilho na aprendizagem da língua, como mostra o excerto a seguir:

GABS:

Acho importante mencionar que um dos empecilhos que percebi que atrapalhavam as pessoas a aprenderem uma nova língua é fugir da imersão e procurar por pessoas do mesmo país para conversarem na língua materna. Um ponto positivo seria buscar outros intercambistas que estão na mesma situação que você e encontrar neles a possibilidade de aprender uma nova língua e fazer novas amizades.

Ao mencionar isso, Gabs nos revela que o ponto principal de se aprender uma língua adicional no exterior é justamente a possibilidade de usar e de dialogar naquela língua o máximo de tempo possível. Esse contato está relacionado diretamente a como o aprendiz se sente em relação ao outro, a sua adaptação e ao estilo de vida daquele povo, conforme destacam Oliveira e Weissheimer (2015).

Ana também teve suas interações, ainda que ela tenha passado por um período de timidez em relação à comunicação e também de ter tido pouca interação com os suecos. Nos excerto abaixo vemos alguns de seus movimentos ao usar de estratégias socioafetivas:

ANA:

[...] Depois que cheguei à Suécia, consolidei tudo o que aprendi no Brasil ao usar a língua constantemente.

[...] Já na fala, o que me ajudou foi arriscar a falar. Fazer amizades estrangeiras, em que eu teria que conversar o tempo todo em inglês.

[...] Eu falava inglês o tempo todo, eu lia em inglês o tempo todo, eu escrevia em inglês o tempo todo. O aprendizado era mais intenso.

Ana usava sempre a língua, o que aprimorou suas habilidades no inglês, visto que ela já tinha um conhecimento a priori. Ao usar essa estratégia ela, além de interagir, colocou-se de maneira afetiva em sua experiência, por exemplo, quando ela diz “o que me ajudou foi arriscar a falar”, comprometendo-se de maneira inteligente e para um fim específico.

Ana, portanto, usou a língua o tempo todo e por causa disso ela menciona que “o aprendizado era mais intenso”. Isso acontece por causa do contato contínuo e das diversas

situações contextuais que os aprendizes vivem. Dessa maneira, como dizem Oliveira e Weisshimer (2015), eles passam a produzir as sentenças, a fazer similaridades e a língua vai se aperfeiçoando. Já Kramsch (2017) elucida que a língua em seu contexto é adequada para produzir sentido, pois apresenta e representa a realidade.

Ao falarmos sobre as estratégias metacognitivas, anteriormente, vemos que Ana ao reconhecer suas dificuldades buscou regular sua aprendizagem por meio de estratégias socioafetivas ao interagir com estrangeiros que lhe deram uma abertura de comunicação e que viviam uma realidade parecida com a sua. Sobre essa questão é possível verificar no excerto abaixo.

ANA:

[...] eu tentava socializar mais com os estrangeiros do alojamento onde eu morava. Como nós éramos todos estrangeiros de línguas maternas diferentes do inglês, nós tínhamos uma forma parecida de conversar, então dávamos confiança uns para os outros. Posso dizer que tentei superar as dificuldades me apoiando em pessoas que viviam um contexto parecido com o meu.

Ana, ao mencionar que tentou superar suas dificuldades, mostrou que ela havia feito uma escolha afetiva e também demonstrou que nesse processo de imersão o importante talvez não seja com quem se fala, mas o uso contínuo da língua sob um contexto que está diretamente ligado ao da língua-alvo estudada. O quadro a seguir, mostra as estratégias socioafetivas encontradas nos excertos destacados acima:

Quadro 8 - Estratégias socioafetivas usadas pelos intercambistas.

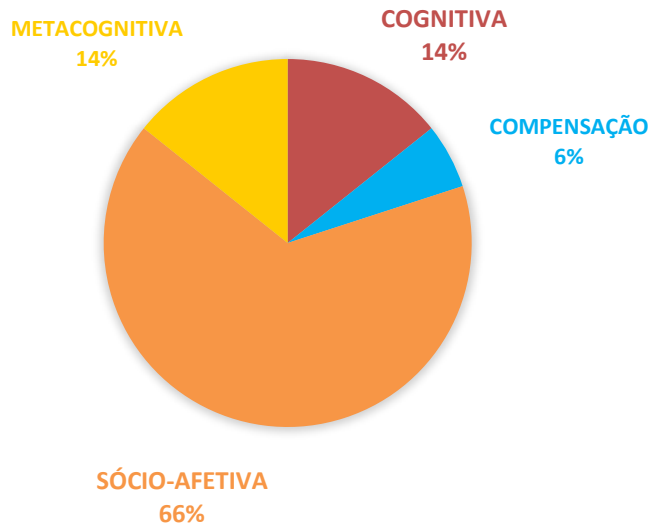
ESTRATÉGIA SOCIOAFETIVAS
Fazer perguntas (explicar, pedir para repetir, dar exemplo, falar mais devagar etc.)
Cooperar com os outros
Cooperação com falantes proficientes
Desenvolver compreensão cultural (entender a sua e a cultura do outro)
Conscientizar a respeito do que o outro pensa ou sente

Fonte: Da autora (2021).

Portanto, ao analisar os excertos supramencionados podemos dizer que os intercambistas fizeram uso de agência, percebida no comportamento e na interação deles a

tudo que os cercavam, e também buscaram por estratégias de aprendizagem e as praticaram no contexto de imersão, a fim de desenvolverem a língua adicional. Exponho na figura a seguir as estratégias mais utilizadas pelos colaboradores:

Figura 5 - Estratégias mais usadas pelos colaboradores na aprendizagem da língua adicional em imersão.



Fonte: Da autora (2021).

Assim temos, como apresentado na figura acima, que a estratégia mais utilizada por todos intercambistas em seu tempo de imersão foi a socioafetiva, sendo mencionadas vinte e três vezes (23), ou seja, um total de 66%, visto que ela está intrinsecamente ligada às interações sociais diárias e ao controle de aspectos afetivos, fazendo com que a aprendizagem seja mais prazerosa e bem-sucedida e também contribuindo emocionalmente em relação a sua aprendizagem nessa experiência, como postula Vilaça (2011).

Portanto, a estratégia cognitiva foi usada apenas por três colaboradores, somando um total de cinco (5) vezes mencionada; a metacognitiva foi citada em um total de cinco (5) vezes também, contudo, foi usada por todos os colaboradores; e a estratégia de compensação que foi usada apenas por Alice e Ana foi mencionada apenas uma (1) vez por cada uma.

Nessa perspectiva, os colaboradores demonstram que foram ativos socialmente em uma comunidade diferente da sua, vivenciando dessa maneira a oportunidade que lhes foi dada e, em meio a esse processo, souberam criar maneiras de aprender a língua ao qual estavam expostos, enfrentando assim possíveis barreiras culturais, ratificando o discutido por autores como Figueiredo (2012), Estarneck (2017) e Mota (2017).

Além disso, o uso de agência em seus contextos específicos ficou bem evidenciado, pois agência não é propriedade, mas comportamento mediado por fatores culturais, sociais e interacionais que cercam o sujeito. Como evidenciado pela autora Lima (2014), agência comporta diversos termos, por exemplo, motivações, intencionalidades, autonomia, dentre outros, sendo muito similares entre si, mas ao mesmo tempo tendo cada um seu próprio significado, como foi possível perceber ao longo da análise dessa primeira pergunta de pesquisa.

Portanto, para melhor explorar a relação entre a língua e cultura, passo para a próxima pergunta de pesquisa a fim de entender o ponto de vista dos intercambistas.

6.2 Para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua?

Refletindo sobre a aprendizagem da língua adicional em imersão é importante entender a relação entre língua e cultura, pois ambas são parte da vida social humana e compartilhadas por todos, quando observadas pelo viés social.

O colaborador Giovanni, afirmou a importância da cultura na aprendizagem da língua e é possível verificar isso a partir do envolvimento do aprendiz, uma vez que ele, ao participar daquela sociedade, precisou conhecê-la, como é possível ver a seguir:

GIOVANNI:

A cultura é o fator primordial, porque envolve todas as características que singularizam aquele povo, o que nos faz, de certo modo, participar desses hábitos culturais. E, para a participação, há a necessidade de compreender aquele povo e seus costumes, o que nos abre um mundo totalmente diferente.

Assim como Giovanni, Alice também entendeu por esse mesmo viés a importância da cultura na aprendizagem. Ela mencionou o valor em conhecer aquela sociedade a qual estava inserida e a busca pelo respeito às diferenças:

ALICE:

A imersão na cultura do país é muito importante. Conseguimos compreender o cotidiano dos nativos, o contexto das expressões, sem contar a expansão do aprendizado de uma forma geral enquanto ser humano. Aprender a respeitar as diferenças e as particularidades de cada cultura.

Nesse excerto, Alice mostrou ter consciência da sua cultura e a do outro e, acima de tudo, o valor de ver o sujeito no lugar de outro e as diferenças como não diferenças. Além disso, ela também se mostrou consciente quanto ao período de intercâmbio, não associando ele apenas a aprendizagem da língua adicional, mas a um processo de formação e transformação pessoal.

Por sua vez, Vlad também reforçou a imersão na cultura, afirmando que isso possibilita relacionamento com as pessoas que vivem naquela sociedade que o aprendiz está inserido e, conseqüentemente, devido à interação, há desenvolvimento na língua, como mostra o excerto abaixo:

VLAD:

Idioma e cultura estão entrelaçados, estudar um idioma onde a cultura se assemelha à do estudante facilita a aproximação, relacionamentos, vivências e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Sendo assim, o estudante em imersão tem uma participação direta com aquela comunidade, pois a cultura local traz toda uma contextualização e permite viver aquilo que é único dela, ou seja, a vivência, os termos e as funções próprias da língua. Além disso, os colaboradores mencionados acima, como dito anteriormente, ressaltaram o poder de estar em contato com uma nova cultura, que entendo ser justamente a abordagem intercultural, em que há o encontro e a comunicação com outra cultura e outra sociedade.

Assim, por meio dessa experiência, o sujeito passa a ter uma mudança de olhar sobre a sua própria cultura e a do outro, compreendendo e valorizando as diferenças. Conforme indica Figueiredo (2012) é por meio desse contato com outro grupo que as práticas linguísticas e culturais são enfocadas.

Os intercambistas também mostraram as possibilidades ao aprender uma língua estando diretamente em contato com a cultura, tais como, “compreender o cotidiano dos nativos”, “relacionamentos”, “vivências”, “contexto das expressões” e “compreender aquele povo e seus costumes”.

A colaboradora Ana afirmou que a cultura em seu processo de aprender a língua foi um “divisor de águas”. Sua experiência foi um pouco diferente em relação a dos colaboradores citados acima, pois segundo ela, os suecos, mesmo falando inglês muito bem, não interagem muito com os estrangeiros. No excerto abaixo é possível verificar a situação de interação a qual a colaboradora se refere:

ANA:

De acordo com a minha experiência, a cultura foi um divisor de águas na minha aprendizagem. O povo sueco, apesar de falar inglês muito bem e de ter uma cidade bem adaptada para estrangeiros, eram muito fechados, dificultando a socialização. Acredito que se eu tivesse mais pessoas para conversar em inglês, eu teria aprimorado mais a minha habilidade de fala. Muitas pessoas dizem que "gringos" no Brasil aprendem o português rápido. Seria por que os brasileiros são calorosos e receptivos, fazendo com que você se sinta em casa e não se sinta envergonhado em falar outra língua? Não sei, mas é algo para se pensar.

Dessa maneira, a intercambista Ana apontou que se as pessoas daquele país fossem mais abertas ao diálogo ela teria praticado mais o seu inglês. Assim, como já mencionado ao longo deste trabalho, a interação é um fator de importância no processo de aprendizagem da língua adicional por imersão. Acredito que esse apontamento feito por Ana só ressalta a importância do outro de forma direta na aprendizagem, assim como as situações comunicativas na vida real são essenciais na imersão para a prática da língua que o intercambista está aprendendo. Mas de qualquer maneira, ainda que ela não se comunicasse tanto com os suecos, ela estava falando com os estrangeiros em um contexto cultural dos quais todos compartilhavam.

Ana nos deu a entender que a comunicação, o uso da língua e a interação com as pessoas daquele local eram importantes para o seu desenvolvimento no inglês, pois nenhuma interação se caracteriza de maneira unilateral, é preciso que haja engajamento entre os sujeitos, como pontua Figueredo (2010), o que de fato não acabou ocorrendo com os suecos, mas sim com outros estrangeiros, como mostra o excerto a seguir:

ANA:

Então, eu tentava socializar mais com os estrangeiros do alojamento onde eu morava. Como nós éramos todos estrangeiros de línguas maternas diferentes do inglês, nós tínhamos uma forma parecida de conversar, então dávamos confiança uns para os outros. Posso dizer que tentei superar as dificuldades me apoiando em pessoas que viviam um contexto parecido com o meu.

Nesse sentido, Ana buscou, a sua maneira, praticar a língua principalmente com os estrangeiros que estavam ao seu redor, ou seja, a necessidade de interação era necessária, pois como postula Figueiredo (2019), ela é o meio de sobrevivência do indivíduo que está em imersão, tendo o seu valor nessa experiência.

O colaborador Gabs, assim como Ana, acredita que a importância da cultura na aprendizagem da língua adicional está relacionada ao diálogo, como também a inserção no contexto do outro e a troca mútua entre nativos e intercambistas, como evidenciado a seguir:

GABS:

Creio que um dos fatores que possa auxiliar para o aprendizado seria a capacidade de acolhimento e interesse dos nativos para com os estrangeiros. Inserir-nos em seus contextos e abrir margem para o diálogo torna não somente que o estrangeiro aprenda a língua e a cultura de maneira melhor, mas também possibilita que o nativo possa aprender coisas novas e criar novas amizades.

A fala do colaborador chama atenção pelo fato de que ele entendeu que a sua oportunidade de intercâmbio não beneficia somente a si próprio, mas dá margem para que outras pessoas se relacionem e aprendam coisas diferentes do seu contexto, ou seja, é uma troca mútua. Por exemplo, Gabs poderia fazer amigos da Espanha e aprender muito sobre aquela nação, e em contrapartida, estes também poderiam conhecer mais sobre o Brasil através dele, permitindo assim, por meio da língua, um conhecimento intercultural.

Gabs faz esse apontamento devido ao fato de que em sua experiência ele notou certo individualismo dos espanhóis, que dificultou a aproximação e o diálogo e isso implicou na pouca prática do idioma que ele estava aprendendo, ou seja, o espanhol.

Portanto, os colaboradores Gabs e Ana compartilharam de sentimentos parecidos, pois não tiveram muitas oportunidades de se comunicarem com pessoas locais. Gabs por sua vez aproveitou a oportunidade de estar na Espanha para praticar bastante a escuta, como ele mesmo mostra no excerto adiante:

GABS:

Durante a minha estadia não tive muitas oportunidades de me conectar com nativos e desenvolver com eles uma amizade ou um diálogo que fosse capaz de me acrescentar na aprendizagem da língua. O que mais me auxiliou foi a oportunidade de estar, o tempo todo, escutando conversas de outras pessoas na escola, ônibus, ruas e etc.

Além disso, o intercambista Gabs mostrou acreditar que a cultura do país o ajudou sim de alguma maneira na aprendizagem do espanhol, mas não tanto quanto os demais colaboradores, justamente pelas dificuldades vividas por ele e apresentadas no excerto acima. Contudo, os colaboradores Giovanni, Ana, Alice e Vlad afirmaram que a cultura os ajudou nessa aprendizagem, como veremos adiante.

Giovanni, além de afirmar anteriormente que a cultura é importante na aprendizagem, afirmou que em seu tempo de estudos na Colômbia a cultura também lhe ajudou em sua aprendizagem, como mostra o excerto a seguir:

GIOVANNI:

Certamente. Os colombianos são muito amáveis e simpáticos, o que facilita a interação comunicacional. Importante destacar que a interação é fundamental para que consigamos obter êxito no desenrolar do idioma, evitando que fiquemos travados na hora da conversação.

O colaborador mostrou que a integralização linguística e cultural facilitou a comunicação e logo, a interação, sendo esses aspectos relacionados à abordagem intercultural, promovendo assim, uma melhor desenvoltura na língua adicional que estava sendo aprendida.

Alice mencionou a música, que é considerada uma prática cultural, como um fator de aproximação entre ela e as pessoas, promovendo assim habilidades de desenvolver a língua em comunidade, como é possível verificar no excerto a seguir:

ALICE:

[...] a música me ajudou a estabelecer relações de amizade com muitas pessoas. Saíamos para ouvir músicas em bares específicos, por exemplo. Além disso, a curiosidade de ambas as partes pela cultura de cada país rendeu diversas discussões significativas além do aprimoramento das habilidades de conversação e escuta.

A colaboradora mostrou que o contato com a cultura e a troca de diálogos foram importantes em sua vivência, e, além disso, ela se sentiu satisfeita quanto ao aprimoramento na língua ao ter esses contatos.

Ana também apontou fatores culturais que contribuíram com sua aprendizagem em seu tempo na Suécia, principalmente quanto ao cuidado dos suecos em ter uma cidade pronta para receber pessoas de outras nacionalidades, como podemos conferir a seguir:

ANA:

Apesar de a Suécia não ser um país em que o inglês seja a língua materna, eles possuem uma base muito boa de aprendizagem da língua, desde novinhos. Então, eles conversam conosco de forma muito similar a nativos da língua. Além disso, na Suécia, principalmente em Uppsala, cidade a qual vivi, recebe muitos estrangeiros para estudar na universidade, fazendo com que a cidade fosse totalmente adaptada para nos receber. Isso tudo facilitou na minha aprendizagem.

A intercambista também viveu algo diferente dos demais colaboradores da pesquisa. Ela, por exemplo, esteve imersa em um país que a língua oficial não era a que ela estava desenvolvendo no dia a dia, ou seja, o inglês. Aqui, vemos que nessa cultura, o inglês foi contextualizado ao longo do tempo na fala.

Por fim, Vlad que atribui elogios aos australianos, afirmando que a receptividade deles o deixou seguro para colocar em prática a língua adicional, como mostrado abaixo:

VLAD:

[...] os australianos são bastante receptivos e calorosos. Portanto, me aproximar dos nativos para conversar nunca representou um desafio para mim.

Por meio dos relatos acima, os colaboradores citaram como acesso à cultura, a interação, a música, a curiosidade mútua pela cultura de cada país, o preparo do país para receber estrangeiros e a aproximação de nativos, sendo esses, fatores que os auxiliaram na aprendizagem da língua. Indo ao encontro da elaboração de Oliveira e Weissheimer (2015), o interesse por aprender uma língua por imersão se dá justamente por esses fatos apresentados pelos colaboradores, principalmente a comunicação com nativos e o uso da língua por eles, eliminando de certa forma a formalidade da sala de aula em seus países de origem e a aprendizagem excessiva da gramática.

Além do mais, todos os colaboradores mencionaram que estar em contato direto com a língua aprendida e a cultura daquele povo fez diferença na aprendizagem do idioma, como evidenciado nos excertos abaixo:

ALICE:

A imersão na língua e cultura faz toda a diferença. Do momento em que acordamos até a hora de dormir estamos sendo expostos à língua. Dessa forma, o aprendizado é maior e a fluência é adquirida com rapidez.

VLAD:

A diferença de estudar inglês em um país de língua inglesa é a imersão com a qual o estudante se insere.

GIOVANNI:

A imersão é fundamental para que você seja forçado à utilização da língua sem parecer que está sendo artificial, como quando estudamos idiomas no nosso país. A língua passa a ser questão de sobrevivência.

GABS:

Em um país de língua diferente é possível se localizar em diversos contextos, e fazer a conexão entre a língua e os sentimentos, que é uma das maneiras mais fáceis de se aprender uma língua.

ANA:

No Brasil, eu tinha ótimas aulas de inglês na universidade, mas quando eu saía da aula, eu voltava a falar português. Na Suécia, eu não tinha opção: as aulas eram em inglês, mas o meu dia a dia também era em inglês. Eu falava inglês o tempo todo, eu lia em inglês o tempo todo, eu escrevia em inglês o tempo todo. O aprendizado era mais intenso.

Ainda que a interação possa ser feita de tantas maneiras, os colaboradores deixaram explícito que a troca real e presencial é importante, pois a imersão permite o contato direto com a língua que está sendo estudada pelo aprendiz e com uma nova cultura. Ana e Giovanni, por exemplo, mostraram que estar imerso fez com que o uso da língua se tornasse algo de sobrevivência, como já pontuado por Oliveira e Weissheimer (2015), contudo, como abordado por Figueiredo (2019), todo esse desenvolvimento está relacionado ao interesse de cada um.

Alice também demonstrou o mesmo que Ana e Giovanni, o que fica evidente quando ela fala que “do momento em que acordamos até a hora de dormir estamos sendo expostos à língua”. Vlad deixou claro que a diferença de estudar inglês em um país que fala essa língua é dada pelo fator imersão, e Gabs vai mais além, constatando que nesse processo além de se localizar em vários contextos favoráveis para aprender aquela língua, acontece também uma relação entre língua e sentimentos.

Como mostrado nos excertos acima, os colaboradores estavam o tempo todo em contato com pessoas que falavam o idioma aprendido por eles e, além do mais, tudo que regia aquela sociedade estava acontecendo naquela língua também.

Desse modo, vemos que para a aprendizagem da língua o contato com a cultura é importante, mas o tempo que os intercambistas passaram usando a língua também fez toda a diferença. Como esperado, os estudantes relataram que a interação verbal e a integração cultural são importantes nessa aprendizagem, entendendo assim a relação entre língua e cultura. Sabe-se que por meio da língua, as crenças, os hábitos, os sistemas simbólicos, dentre outras que chamamos de cultura, seriam apenas realidades a serem observadas e não fenômenos culturais, ou seja, para que se torne cultura é preciso, como sugere Kramsch (2017), ter significado, pois é por meio deste que constituímos cultura.

Dessa maneira, a relação entre língua e cultura no ensino de línguas foi reforçada e sensibilizada pelos intercambistas como necessária na aprendizagem de língua adicional -

trazendo aqui o contexto de imersão vivido por eles -, ou seja, ambas promovem a comunicação e o diálogo ativos como forma de conhecer a si próprio e o outro. Da mesma forma, essa relação entre a língua e a cultura, desenvolve habilidade na aprendizagem e isso nos leva ao conceito de falante intercultural nos dias atuais, ou seja, um aprendiz que desenvolve competências culturais.

Portanto, na pergunta de pesquisa a seguir, passo a analisar se houve indícios de competência intercultural nos intercambistas em seu processo de imersão e de estudo da língua-alvo aprendida, como também busco constatar linguisticamente as interpretações das respostas dadas pelos colaboradores, por meio do subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade.

6.3 Há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural?

É por meio das discussões de Dutra e Penna (2018) e Dutra (2019), que abordam alguns tipos de saberes e habilidades que definem a competência intercultural com base nos estudos de Byram (1997), que passo a analisar se houve indícios de que os colaboradores desta pesquisa desenvolveram uma competência intercultural durante o intercâmbio, em que cada colaborador esteve em um contexto específico, sendo fundamental levar em consideração. Além disso, busco as interpretações das respostas por meio do subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade.

Uma das habilidades ou saberes de Byram (1997) é *curiosidades*, como nomeado por Dutra (2019). E esse aspecto ou saber foi gerado pelos colaboradores, por exemplo, quanto ao interesse em descobrir novas perspectivas e interpretações, visto que havia algumas ideias e estereótipos pré-estabelecidos pelos colaboradores, sendo alguns desmitificados. Nessa categoria, o olhar está voltado para as atitudes em relação às pessoas que são diferentes quanto aos significados culturais, aos comportamentos e às crenças.

Ana, por exemplo, afirmou ter escolhido a Suécia porque era o único país do programa que aceitaria a inscrição dela sem um teste de proficiência de inglês e não pelo que ela sabia daquele país. Nos excertos abaixo ela falou sobre o que conhecia a respeito desse país e seus estereótipos alicerçados:

ANA:

Eu sabia apenas que era um dos países mais desenvolvidos do mundo. [...] sabia que era um país rico, desenvolvido, frio, com um dos melhores

sistemas de educação do mundo, ou seja, seria uma excelente opção para os meus estudos.

Pensava que todas as pessoas eram loiras e tinham perfis atléticos. Achava também que todos agiam com frieza.

Os estereótipos são construídos de tantas formas, por exemplo, por meio da mídia, e o contato com outra cultura possibilita a confirmação ou não deles, como discutido por Figueiredo (2012). Ana em seu comentário fez uma avaliação de *Apreciação de Reação de Qualidade* valendo-se do epíteto “desenvolvido” e “melhores” para expressar a qualidade e relevância daquele país e também o epíteto “excelente” para mostrar seus sentimentos quanto à oportunidade de estudos que ela teria em um país que é conhecido por sua educação de qualidade. Dessa maneira, com a experiência do intercâmbio, é possível verificar que Ana teve atitudes de abertura, o que pode confirmar e também modificar seus pensamentos:

ANA:

Esses estereótipos tinham um fundinho de verdade. Nem todas as pessoas eram atléticas, como eu imaginava, mas a maioria realmente era loira. Me recordo de estar no avião a caminho de Estocolmo e visualizar várias cabeças douradas nos assentos do avião. Na faculdade, o fenótipo europeu também se destacava. Em uma turma de 20 alunos, apenas três pessoas não possuíam o perfil sueco. Quanto à frieza, me surpreendi um pouco. Os suecos são muito educados e solícitos para ajudar em nossas necessidades, pelo menos para mim, enquanto estrangeira. Porém, são muito reservados e sinceros, diretos no assunto, e isso pode causar certo estranhamento para o intercambista.

A intercambista ainda que tenha realmente tido algumas confirmações daquilo que pensava ou ouvia falar, principalmente em relação à aparência física dos suecos, mostrou ter tido uma mudança de pensamento ao estar em contato com eles, quanto à forma deles se relacionarem com o outro, sendo antes vista como negativa.

Por meio da avaliatividade, percebe-se que Ana fez novamente uma avaliação de *Apreciação de Reação de Qualidade* (*Nem todas as pessoas eram atléticas, como eu imaginava, mas a maioria realmente era loira/ Na faculdade, o fenótipo europeu também se destacava*) para descrever aquilo que a impactou, visto que reflete uma avaliação quanto ao fenótipo sueco. Ela também fez uma avaliação de *Afeto de Satisfação* (*Quanto à frieza, me surpreendi um pouco*) pelo processo “surpreendi”, demonstrado um sentimento de alcance quanto à desmistificação de um estereótipo que ela tinha. Por fim, ela fez um *Julgamento de Estima Social de Normalidade* (*Os suecos são muito educados e solícitos para ajudar em*

nossas necessidades [...] / [...] são muito reservados e sinceros [...]) utilizando os atributos “educados”, “solícitos”, “reservados” e “sinceros”.

Vlad também falou sobre o que sabia a respeito da Austrália, seu país de destino, apontando coisas como o idioma, a moeda, os aspectos culturais, os esportes comuns como o surf, o tênis, dentre outros que eram de seu interesse, tendo sempre esses conhecimentos dados pela televisão e pela internet. E ao ser perguntado se ele tinha algum estereótipo, podemos ver a seguir sua resposta e também como algumas questões foram desmistificadas:

VLAD:

Sim, principalmente quanto ao sotaque e aos animais silvestres típicos do país. Também tinha o estereótipo de serem parecidos com os brasileiros quanto à simpatia e calor humano.

Se confirmou a ideia do calor humano e do sotaque britânico e rústico do país. Os estereótipos quanto aos animais silvestres foram modificados uma vez que eles não eram comuns como se via nas redes sociais e internet.

É importante apontar aqui que o intercambista comparou o Brasil com a Austrália, em relação à afetividade das pessoas, tendo assim um olhar para a sua própria cultura e a do outro. Ele afirmou encontrar essa semelhança em ambos os povos, mas também teve sua visão modificada quanto à ideia sobre os animais silvestres. Com base em Figueiredo (2012), esse contato é importante para estabelecer uma compreensão mútua entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo, promovendo, sobretudo, um diálogo que fomenta o respeito, aplaca os estereótipos já existentes e incentiva a adversidade e o valor das culturas em foco.

O intercambista ao relatar sobre a ideia de semelhança que tinha em relação aos brasileiros e australianos fez uma avaliação positiva de *Julgamento de Estima Social de Normalidade* (*[...] Também tinha o estereótipo de serem parecidos com os brasileiros quanto à simpatia e calor humano/ Se confirmou a ideia do calor humano e do sotaque britânico e rústico do país*) ao mencionar sobre o comportamento desses cidadãos pelos atributos “simpatia” e “calor humano”.

Gabs, em contrapartida, relatou saber da Espanha o que muitos já sabiam, o que ele denominou de “clichês e estereótipos”, por exemplo, a cultura da tourada e os horários de almoço e janta que são diferentes do Brasil. Ele afirmou também que tinha estereótipos a respeito dos espanhóis e que praticamente todos eram contrários ao que ele pensou, como é possível verificar no excerto a seguir:

GABS:

Pensava que todos seriam super frios e diferentes dos Brasileiros, mas que eu me sentiria super querido e o “centro” das atenções. Que a barreira linguística seria um problema e que eles não teriam paciência para falar comigo.

Quase nenhuma se confirmou. Os espanhóis não são frios e também não me “perceberam” como alguém diferente do que eles já estavam acostumados. São acolhedores, porém não procuram por se aproximar, mas também não rejeitam.

A aproximação do colaborador com aquela cultura em seu tempo de imersão permitiu que ele enxergasse os espanhóis de uma maneira diferente e superasse seus estereótipos. Além disso, assim como Vlad, Gabs ao falar do outro olhou para sua própria cultura também. Esse movimento é importante, pois a forma como o “eu” e o “outro” interagem possibilita justamente a quebra de barreiras e de estereótipos que os anulam como seres culturais, o que converge para as considerações de Figueiredo (2012).

Podemos observar as emoções inferidas de Gabs em relação ao outro e sua cultura, por meio da avaliatividade, sendo que, antes do contato direto com aquela sociedade ele havia feito uma avaliação de *Julgamento Negativo de Estima Social de Normalidade* em “super frios”, para se referir ao que ele pensava sobre os espanhóis e, conseqüentemente, fazendo uma comparação com os brasileiros e também usando o tributo “paciência” antecedido de uma negativa, para mostrar a sua visão a priori. Contudo, após seu contato de seis meses, ele passou a fazer um *Julgamento Positivo de Estima Social de Normalidade* em “acolhedores”, e por fim, mostrou compreensão e respeito para com a maneira de ser daquelas pessoas.

Alice, que morou por 16 meses nos Estados Unidos, simplificou sua visão sobre esse país da seguinte forma: primeiro mundo, consumista e avesso a estrangeiros. Ela também revelou se sua visão foi modificada ou não, como vemos abaixo:

ALICE:

Tinha alguns estereótipos sim, mais relacionados à aversão a estrangeiros e o hábito do consumismo.

Quanto à aversão por estrangeiros: na região em que vivi por quase 1 ano e meio fui muito bem recebida pelos locais, sem contar que a Universidade é famosa por ser a que mais recebe alunos estrangeiros do país. Então acredito que já estão acostumados e gostam de receber os alunos internacionais.

Quanto ao consumismo: é relativo, o poder de compra dos americanos é muito maior do que o nosso. Portanto, a sensação é de que os objetos são mais considerados descartáveis, mas também depende da personalidade.

A intercambista também pode vivenciar a desmistificação de seus estereótipos, pelo menos no contexto específico em que ela esteve e que compartilhou, o que não significa que não há americanos indiferentes a estrangeiros, mas ela teve uma experiência feliz quanto a isso. Além disso, como mostrado em excertos acima, Alice buscou interagir bastante com as pessoas, compartilhou de trocas culturais também, e em seus relatos vemos um olhar para a sua própria cultura e a do outro, por exemplo, quando ela falou sobre o consumo.

Ela também fez uma avaliação de *Afeto de Satisfação* em “fui muito bem recebida” ao falar sobre a recepção que teve por parte dos americanos e dos locais onde morava, e também fez uma *Apreciação negativa de Composição* em que o epíteto “descartáveis” se refere a “objetos” ao descrever sobre o consumo americano.

Giovanni relatou não saber muito sobre a Colômbia, além da falta de consideração com os latino-americanos, e ao contrário dos demais, afirmou não ter estereótipos, mas consciência da realidade do país que estava indo, como mostra os excertos abaixo:

GIOVANNI:

Eu não tinha estereótipos, mas sabia que estava indo a uma realidade com menos avanços financeiro-econômicos, até mesmo porque havia ali uma valorização cultural que preservava memórias. E preservar memórias é, sobretudo, frear o desenvolvimento econômico e os “espelhos” nas cidades.

A ideia de preservação a cultura. Certamente, é um local com um povo orgulhoso do seu país, com bandeiras em todo lugar, dizendo que amam a Colômbia. Era nítida a paixão pelo país.

Os excertos acima nos permitem depreender que Giovanni tinha conhecimentos acerca da Colômbia e que descobriu novos aspectos, como a paixão do povo pela sua nação. Ele fez no fragmento acima uma avaliação sobre o povo colombiano em relação a sua pátria, considerando-os “orgulhosos”, mencionando sobre comportamento. Dessa forma, esse epíteto “orgulhoso” enquadra-se no *Julgamento positivo de Estima Social de Normalidade*.

Outra perspectiva vista sobre a habilidade de *curiosidades* é o fator disposição, e por meio dos relatos dos colaboradores nota-se que eles estavam dispostos a aprender no dia a dia. Alguns procuraram e também aceitaram oportunidades para se inteirarem, por exemplo, Alice, Giovanni e Vlad que foram bem recebidos pelas pessoas do lugar que viviam e também por estrangeiros. Outros como Ana e Gabs tiveram que buscar por comunicação e meios de praticar a língua e, conseqüentemente, criaram laços principalmente com estrangeiros, engajando-se na cultura na qual estavam imersos.

Outra habilidade é a de *conhecimentos* e é possível inferir que isso ocorreu com os colaboradores, pois os intercambistas estavam abertos a novas perspectivas, buscaram por interação, por envolvimento com grupos sociais e com seus costumes, por compreensão das distinções culturais, os choques culturais vivenciados e também causas de mal-entendidos.

Alice, por exemplo, buscou por contato, fez amizades com americanos e com estrangeiros, divertiu-se e, conseqüentemente, toda essa interação a ajudou a praticar a fala, como é possível verificar a seguir:

ALICE:

Após a conclusão de dois módulos de curso (básico e intermediário), cursei 1 ano de disciplinas na minha área dentro da universidade. Tive contato com grupos cristãos que promoviam reuniões semanais e fiz amizade com americanos e outros alunos internacionais.

[...] a música me ajudou a estabelecer relações de amizade com muitas pessoas. Saíamos para ouvir músicas em bares específicos, por exemplo. Além disso, a curiosidade de ambas as partes pela cultura de cada país rendeu diversas discussões significativas além do aprimoramento das habilidades de conversação e escuta.

Alice sustentou sua resposta com avaliações positivas do tipo *Apreciação de Reação de Qualidade* (Além disso, a curiosidade de ambas partes pela cultura de cada país rendeu diversas discussões significativas além do aprimoramento das habilidades de conversação e escuta.) concentrando a avaliação no epíteto “significativas” e “aprimoramento”, expressados aqui, de maneira positiva ao falar de seus sentimentos quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem por meio dessa interação.

Além disso, ela relatou algumas distinções culturais vivenciadas, que, conforme Figueiredo (2012) são sentimentos de estranheza, frustrações e até mesmo um processo comparativo entre a sua cultura e a estrangeira que evidencia suas diferenças. A seguir, o que a colaboradora mencionou:

ALICE:

Houveram alguns momentos de choque cultural, porém acredito ser uma pessoa muito resiliente e por isso, gosto e entendo as mudanças ao meu redor. O tamanho das porções de comida, por exemplo, são muito maiores do que aqui no Brasil, então quando ia comer fora com amigos, sempre dividíamos os pratos. Outro choque também, em relação à alimentação, é o fato de não terem arroz e feijão como base de seus pratos e de consumirem bacon e ovos no café da manhã. Na verdade, já sabia desses hábitos americanos, mas viver por um tempo nessa nova dinâmica me fez enxergar a composição alimentar de uma outra forma.

Olhando para a avaliatividade vemos que Alice fez uma avaliação de *Apreciação de Reação de Impacto* (*O tamanho das porções de comida, por exemplo, são muito maiores do que aqui no Brasil/ Outro choque também, em relação à alimentação, é o fato de não terem arroz e feijão como base de seus pratos e de consumirem bacon e ovos no café da manhã*) mostrando o quanto isso lhe impactou através do advérbio “muito” e depois por meio da comparação entre as refeições do Brasil e dos Estados Unidos. E por fim, em sua última frase, ela fez uma avaliação de *Afeto de Segurança* (*Na verdade, já sabia desses hábitos americanos*).

O colaborador Giovanni diz ter tido muitas conversas com amigos colombianos que eram próximos, no qual eles trocavam conhecimentos interculturais, além disso, ele também participou de aulas na universidade. Como infere Byram (1997), quanto maior a proximidade e quanto mais interação houver entre o país do aprendiz e de seu interlocutor, mais conhecimento um do outro haverá nessa interação.

Quanto aos choques culturais ele diz não ter sentido tanto. Ele, por exemplo, falou sobre as diferenças alimentares, mas não vê essa questão como impacto, e em seguida traz algumas semelhanças entre o Brasil e a Colômbia, como vemos a seguir:

GIOVANNI:

Não senti muita diferença, além do básico, como, por exemplo, comer abacate com sal, tomar sopa antes do almoço e não comer, por exemplo, feijão. Vejo que isso são alterações muito ínfimas que temos dentro do Brasil. Não vejo isso como um “choque cultural” significativo e também não passei nenhuma situação que tenha sido totalmente diferente do que vivenciamos aqui no país. Talvez porque eu tenha ido com a mente totalmente aberta.

Giovanni começou sua fala acima com uma avaliação de *Afeto de Segurança* que leva a compreender que as diferenças entre Brasil e Colômbia não foram tão sentidas por ele. Seguindo de uma *Apreciação negativa de Reação de Impacto* (*Não vejo isso como um “choque cultural” significativo*), utilizando negativamente o epíteto “significativo” nessa frase e fazendo uma avaliação de *Afeto de Segurança* (*Talvez porque eu tenha ido com a mente totalmente aberta*) ao relatar sobre sua postura diante das situações vivenciadas no intercâmbio.

Gabs, também buscou interação com os espanhóis, ainda que tenha sido uma experiência mais difícil para ele do que para os outros, devido a pouca abertura de diálogo que

os nativos davam. Ele afirmou, que durante sua estadia não teve muitas oportunidades de desenvolver uma amizade ou diálogo com eles, mas participou das aulas na universidade, frequentou igrejas, palestras e eventos públicos.

O colaborador, assim como Giovanni, não sentiu tanto o choque cultural como os demais colaboradores. Ele não fez muitos relatos quanto a isso e mostrou ter ignorado essas diferenças, talvez como forma de se proteger da nova realidade, e assumiu ter pensado mais sobre esse assunto depois, como mostrado no excerto abaixo:

GABS:

Não houve muito momentos de choque cultural, e os poucos que eu percebi não foram muitos. Reagi naturalmente, fingindo costume. Porém depois fiquei pensando sobre.

Aqui, Gabs fez uma avaliação de *Apreciação Negativa de Reação de Impacto (Reagi naturalmente, fingindo costume)* usando o atributo “naturalmente” para falar de sua reação diante das circunstâncias sociais que vivia em seu intercâmbio.

Já Ana, ao falar sobre suas estratégias para praticar o inglês, diz que o que lhe ajudou foi “arriscar a falar”, conseqüentemente, isso implicou uma interação por parte dela. Ela afirmou ter feito amizades, principalmente com estrangeiros que se encontravam na mesma situação que ela. Quanto aos nativos, assim como o colaborador Gabs, Ana teve dificuldades em desenvolver contato com eles, pois viviam em seus grupos e ela era muito tímida. Além disso, ela relatou suas situações de choque cultural, como vemos a seguir:

ANA:

Passei por várias situações de choque cultural, principalmente nas relações com professores, com colegas da universidade e do alojamento, no comércio, entre outros momentos. Por exemplo, os professores eram mais secos e os colegas suecos da universidade não davam abertura para fazer amizades. No alojamento, dividir casa com pessoas de diferentes nacionalidades era divertido, mas algumas coisas eu estranhava, como alguns hábitos de higiene. No comércio, cheguei a roubar acidentalmente uma sacola no supermercado e ser advertida pela atendente do caixa. Não sabia que precisava pagar pela sacola, pois achava que era como no Brasil. Também teve o caso do hotel, quando cheguei na Suécia, em que eles não queriam aceitar o pagamento da diária em dinheiro, somente no cartão, sendo que eu só tinha dinheiro. Eu fiquei sem entender no momento, pois, com base nas minhas experiências no Brasil, os lugares sempre optam por dinheiro.

Ana é uma das colaboradoras que realmente mostrou ter feito uso da *habilidade de conhecimento*, uma vez que ela também teve que compreender alguns mal-entendidos

culturais, como citado acima. Como exemplos têm o fato de as sacolas no supermercado no Brasil serem de graça e na Suécia elas serem pagas e o fato da diária no hotel ser aceita com pagamento apenas em cartão de crédito, enquanto no Brasil existe a possibilidade de dinheiro também. Contudo, ela soube superar essas dificuldades, como veremos mais adiante.

A colaboradora revelou suas emoções e fez um *Julgamento Negativo de Estima Social de Normalidade* ao falar sobre os professores e colegas suecos (*[...] os professores eram mais secos e os colegas suecos da universidade não davam abertura para fazer amizades*) indicado pelo epíteto “secos”. Ela também realizou uma avaliação de *Afeto de Felicidade* (*No alojamento, dividir casa com pessoas de diferentes nacionalidades era divertido*) expressado pelo atributo “divertido” e de *Afeto de Insatisfação* (*[...] mas algumas coisas eu estranhava, como alguns hábitos de higiene*) no termo “estranhava”, em uma única frase.

Em relação à Vlad, ele não falou muito sobre suas interações, mas é possível supor que essas interações ocorreram muitas vezes, pois deixa claro que o período de intercâmbio foi um tempo no qual se dedicou em praticar conversações e, além disso, atribuiu qualidades como receptivos e calorosos aos australianos. Ademais, ele ao responder se viveu momentos de choques culturais, afirmou:

VLAD:

Muitos momentos, desde hábitos alimentares e de higiene ao fato de viver em um país de primeiro mundo.

O colaborador Vlad, ao falar dos choques culturais vivenciados na Austrália, revelou que encontrou diferenças de um país para o outro. Contudo ele deixou nas entrelinhas o que poderia ser essas distinções, e apenas mencionou de maneira geral aspectos como, hábitos alimentares, de higiene e características de um país que é considerado como primeiro mundo e que talvez não seja parte de sua realidade.

Dessa forma, podemos perceber pelos relatos que Alice, Ana e Vlad foram os que mais sentiram essas diferenças. Os colaboradores destacaram as principais mudanças que foram percebidas por eles, dentre elas, alimentação, higiene e comportamentos. Lima (2010) sustenta que as comparações são frequentes ao longo do processo de reconhecimento de outra cultura, pois os sujeitos partem de sua cultura e do seu próprio lugar, ou seja, eles têm uma visão etnocêntrica. Desse modo é através das diferentes realidades e seu contato com elas que o respeito e os valores são gerados.

Como vemos nos excertos acima, todas as distinções sociais e os mal-entendidos entre os sujeitos de diferentes culturas passam por um olhar anterior a sua própria cultura e, conseqüentemente, há um efeito de comparação que possibilita levar o sujeito a estimular o questionamento crítico, o respeito e a valorização daquilo que faz parte de si e do que faz parte do outro. É nesse lugar de novas descobertas que se sustenta um terceiro lugar ou terceira cultura, como chamado por Figueredo (2010). Esse encontro de L1-C1 e L2-C2 podem gerar muitas compreensões interculturais que levam os estudantes a uma competência intercultural.

Quanto ao uso da *habilidade para interpretar e relacionar*, não houve relato dos colaboradores no questionário. Porém a *habilidade de descobertas e interação* foi usada por eles. A começar por Ana que fez uso dessa habilidade ao construir conhecimentos específicos, ao compreender os significados e comportamentos relacionados a determinados acontecimentos na interação e ao agir sobre pressão na interação também, conforme Byram (1997). Dessa forma, no excerto a seguir é possível verificar o que Ana mostra:

ANA:

No comércio, cheguei a roubar acidentalmente uma sacola no supermercado e ser advertida pela atendente do caixa. Não sabia que precisava pagar pela sacola, pois achava que era como no Brasil. Também teve o caso do hotel, quando cheguei na Suécia, em que eles não queriam aceitar o pagamento da diária em dinheiro, somente no cartão, sendo que eu só tinha dinheiro. Eu fiquei sem entender no momento, pois, com base nas minhas experiências no Brasil, os lugares sempre optam por dinheiro. [...] Quando roubei a sacola, pedi desculpas, expliquei a situação e não repeti o erro. No hotel, consegui pagar em dinheiro, resolvendo a situação na conversa. Então, eu tentava me adaptar, mas sempre de uma forma que me trouxesse conforto.

É possível perceber que a colaboradora soube identificar os mal-entendidos e explicá-los a ponto de resolvê-los, além disso, ela buscou se adequar ao lugar que estava e a não repetir os mesmos erros, e fez novas descobertas culturais. Dessa forma, ela mostrou empatia, reconhecimento do seu lugar e do outro e também uma busca para se adaptar de maneira mais fácil naquela sociedade.

Sobre o olhar da avaliatividade, Ana valeu de uma avaliação de *Afeto de Insatisfação* (*Não sabia que precisava pagar pela sacola, pois achava que era como no Brasil*) ([...] *eles não queriam aceitar o pagamento da diária em dinheiro, somente no cartão, sendo que eu só tinha dinheiro*) ao demonstrar seu pouco conhecimento da cultura local no início do

intercâmbio. Isso também pareceu ter lhe causado certo distanciamento com relação às pessoas daquela comunidade, como mostrado abaixo:

ANA:

Portanto, as minhas reações eram sempre tentar se adequar ao lugar e não repetir os mesmos erros. Evitava contato com os professores, só quando era extremamente necessário. Tentava amizade com outros estudantes internacionais ao invés de nativos.

Ana não desenvolveu muito sua competência intercultural com os suecos e ao que parece a colaboradora preferiu respeitar seus limites, pois sair da zona de conforto e enfrentar um novo mundo não foi algo fácil para ela. Por meio da expressão (*Evitava contato com os professores*) e (*Tentava amizade com outros estudantes internacionais ao invés de nativos*) é possível perceber que ela fez uma avaliação de *Apreciação negativa de Reação de Qualidade*, para expressar um sentimento quanto à relevância do que havia acontecido com ela.

O colaborador Giovanni, por sua vez, percebeu muitas semelhanças entre o Brasil e a Colômbia. Os novos conhecimentos e práticas descobertos sobre a cultura daquele país estavam voltados à alimentação e ao patriotismo, como vemos a seguir:

GIOVANNI:

[...] é um local com um povo orgulhoso do seu país, com bandeiras em todo lugar, dizendo que amam a Colômbia. Era nítida a paixão pelo país.

[...] comer abacate com sal, tomar sopa antes do almoço e não comer, por exemplo, feijão.

Para encontrar semelhanças entre a sua cultura e a do outro, Giovanni buscou fazer comparações, trazendo um dos aspectos de um falante intercultural, e também operou conhecimentos.

Alice também contemplou a habilidade de adquirir novos conhecimentos da cultura que estava imersa, como, por exemplo, a respeito de fatores como: alimentação, tamanho das porções e o poder de compra dos americanos. Nesse sentido, ela demonstrou ter reagido bem às diferenças que vivenciou, pois ela “acredita ser uma pessoa forte e que gosta e entende as mudanças que acontecem ao seu redor”. No quesito da avaliatividade, ela fez uma avaliação de *Afeto de Segurança* ([...] *porém acredito ser uma pessoa muito resiliente e por isso, gosto e entendo as mudanças ao meu redor*) enfatizado pelo epíteto “resiliente” e intensificado pelo “muito”.

Já Gabs rompeu com algumas ideias que carregava e soube ter atitudes sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação, principalmente em relação à aprendizagem da língua. Quanto à cultura, mencionou poucos conhecimentos novos acerca daquela sociedade, como, por exemplo, ao se referir a fatos como: “[...] Os espanhóis não são frios [...] São acolhedores [...]” etc.

Para Vlad, as diferenças vivenciadas eram vistas com admiração e ao mesmo tempo ele era cuidadoso quanto as suas ações em outra cultura. Além disso, fez descobertas culturais e soube interagir nas situações, como é possível verificar nos excertos a seguir:

VLAD:

Eu agia com fascinação por estar vivenciando algo novo e cautela para não provocar erros e gafes evitáveis.

Apesar de se tratar do mesmo idioma, há muitas diferenças entre o inglês Australiano e Americano, principalmente se tratando de vocabulário, sotaque e pronúncias. Isso foi desafiador para mim nos primeiros dias, mas logo me adaptei completamente.

Em sua fala ele fez uma avaliação de *Afeto de Satisfação*, por ter alcançado algo, marcado pelos termos “fascinação” e “novo” e realizou também *Afeto de Segurança* ao falar do seu bem-estar, atribuído pelo termo “cautela”. Em seguida, fez uma avaliação de *Apreciação positiva de Reação de Qualidade* ([...]foi desafiador para mim nos primeiros dias, mas logo me adaptei completamente) fazendo uso do atributo “desafiador” para falar de seus sentimentos iniciais em relação ao idioma, mas que depois soube se adequar.

Sendo assim, todos os colaboradores de alguma forma souberam fazer uso da *habilidade de descobertas e interação*, principalmente em relação à troca de diálogo, como foi possível verificar em vários excertos mostrados anteriormente. Dessa forma, cada um a sua maneira, demonstraram ativos na busca por interação, fazendo uso de estratégias e de habilidades e, desse modo, realizando descobertas acerca da cultura na qual estavam imersos. Assim é possível inferir que é por meio da interatividade que as descobertas são realizadas, ou seja, a descoberta entra em ação quando o indivíduo não tem conhecimento, ou tem apenas uma parcialidade, construindo assim conhecimentos específicos e compreensão de determinados fenômenos sociais, como argumenta Byram (1997).

Além disso, outro ponto chave da competência intercultural está ligado à *habilidade de consciência crítico-cultural/educação política*. Sendo assim, depois de suas experiências, os colaboradores falaram a respeito da visão que tinham no Brasil e o que foi modificado depois

de estarem em contato com outra cultura, ou seja, eles foram capazes de avaliar de forma crítica os critérios e práticas de sua própria cultura e da cultura do outro, como argumenta Dutra (2019). A seguir um excerto sobre a opinião de Ana:

ANA:

Posso dizer que não voltei a mesma pessoa do intercâmbio, pois aprendi muitas coisas que eu não teria aprendido se não tivesse tido essa experiência. Algumas coisas eu aprendi a valorizar ainda mais na minha cultura, outras achei interessante acrescentar aos meus hábitos. Por exemplo, passei a valorizar mais o jeito carinhoso e atencioso dos brasileiros, mas, por outro lado, adoraria que meu país fosse mais preocupado com o meio ambiente. Antes do intercâmbio, não sabia que uma cultura sustentável amplamente difundida era realmente possível.

A fala de Ana nos permite perceber que mudanças positivas ocorreram em sua vida. Ela, por exemplo, afirmou ter aprendido muito e que depois de sua experiência de intercâmbio já não se sente mais a mesma. Ela também nos fez saber que passou a valorizar mais sua própria cultura e que trouxe alguns novos hábitos para o seu dia a dia, depois de olhar para uma nova cultura a qual estava imersa durante um tempo, por exemplo, o cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade.

Nesse sentido, nossas identidades sociais revelam o que somos, cremos e fazemos, e elas se constroem por meio de nossas práticas discursivas, ou seja, isso pela maneira que produzimos o nosso discurso em relação ao outro e como somos influenciados por ele. Sendo assim é pelo fato do outro e suas identidades existirem que as nossas também existem, e na ação de olhar para ele é que percebemos a existência do que é diferente e do que é semelhante, conforme argumenta Figueiredo (2012).

Ana fez uma avaliação de *Apreciação Positiva de Valoração* ([...] não voltei a mesma pessoa do intercâmbio, pois aprendi muitas coisas que eu não teria aprendido se não tivesse tido essa experiência. Algumas coisas eu aprendi a valorizar ainda mais na minha cultura [...] passei a valorizar mais o jeito carinhoso e atencioso dos brasileiros [...]) e *Julgamento positivo de Estima Social de Normalidade* dado pelos atributos “carinhoso” e “atencioso”. Ela também fez uma avaliação de *Afeto de Insatisfação* ([...] adoraria que meu país fosse mais preocupado com o meio ambiente) ao falar da realidade de seu país quanto à sustentabilidade, sendo que na Suécia os cuidados com o meio ambiente são reais, e como ela mesma disse “possível”.

Por fim, ela contribuiu opinando sobre a importância de vivenciar diferentes culturas e aprender com elas, crendo que por meio do que é diferente podemos construir uma sociedade

melhor, fazendo mais uma vez uma avaliação positiva de *Apreciação de Valoração*, ao expressar sua consideração, como vemos no excerto abaixo:

ANA:

Assim, penso o quão maravilhoso seria se todos pudessem vivenciar diferentes culturas e aprender com o que há de melhor em cada uma. Acredito que a diversidade é o caminho para o desenvolvimento positivo da sociedade, como um todo.

Na fala de Ana pode-se inferir que ela entendeu o valor de aprender sobre outras culturas, como um ponto para melhorar as relações. Essa compreensão por parte da colaboradora converge para o significado de competência intercultural, que tem por objetivo conduzir o sujeito a uma consciência intercultural de compreender o outro e o que o constitui.

Alice demonstrou ter um bom conhecimento intercultural, ela mencionou que sua visão acerca de sua própria cultura mudou depois de sua estadia de 16 meses nos Estados Unidos. Ela, assim como Ana, mencionou principalmente a respeito da forma solícita de ser do brasileiro e como eles se sentem inferiores aos americanos, como é possível verificar a seguir:

ALICE:

Também pude perceber o quão amistoso é o povo brasileiro. Apesar de não ter sido tratada de forma rude por nenhum americano, percebo que nós brasileiros somos mais solícitos ao outro.

Outro ponto interessante é que nós brasileiros nos sentimos inferiores aos americanos. Pude comprovar esse fato várias vezes quando eu mesma, durante conversas com os nativos, pedia desculpas por meu inglês não ser perfeito e, presenciar amigos ou outros brasileiros ao meu redor fazendo o mesmo. Percebi que estava totalmente equivocada ao fazer isso, pois é fato que nossa primeira língua é o português e estar comunicando em uma segunda língua já significa muito mais do que os americanos que apenas falam inglês.

A colaboradora fez uma avaliação de *Julgamento positivo de Estima Social de Normalidade* ([...] *pude perceber o quão amistoso é o povo brasileiro [...] percebo que nós brasileiros somos mais solícitos ao outro*) destacado pelos epítetos “amistoso” e “solícitos”. O comentário seguinte é avaliado como *Afeto de Insatisfação* ([...] *nós brasileiros nos sentimos inferiores aos americanos*), dado pelo atributo negativo “inferiores”.

O comentário final de Alice mostrou um novo ato valorativo e uma mudança de perspectiva quanto a sua primeira língua e sua capacidade e esforço em aprender uma outra,

como também sua visão crítica a respeito de sua própria cultura. A atitude da colaboradora converge para a discussão de Kraviski e Bergmann (2006), para quem a competência intercultural está ligada a ideia de identidade e interação, ou seja, o falante intercultural é conhecedor de suas identidades e também das percepções que as pessoas têm de sua cultura, e assim é capaz de estabelecer relações com sua cultura e a do outro.

Giovanni também disse ter modificado sua visão em relação a sua cultura, não sendo específico, contudo faz uma crítica percebida por ele quanto à devoção que os brasileiros têm em relação aos Estados Unidos ou até mesmo à Europa, não valorizando as riquezas que o Brasil tem, como os países vizinhos, como vemos no excerto abaixo:

GIOVANNI:

Eu vi o quanto somos focados em EUA e Europa e deixamos de nos aliar às realidades tão ricas que temos ao lado. O brasileiro valoriza muito o inatingível e o inalcançável, até mesmo porque, durante um significativo tempo de colonização, estamos muito mais próximos à Colômbia do que à Europa, ainda que a gente sinta uma sensação de superioridade.

Ele fez uma avaliação de *Julgamento negativo de Estima Social de Capacidade (Eu vi o quanto somos focados em EUA e Europa [...] O brasileiro valoriza muito o inatingível e o inalcançável [...])*. Em seguida, complementou com uma avaliação positiva de *Apreciação de Valoração* ao utilizar o atributo “ricas” para falar das realidades existentes perto do Brasil. E afirmou que esse tempo de intercâmbio confirmou sua paixão pela América Latina e suas origens, conforme apresentado no excerto a seguir:

GIOVANNI:

Sem dúvidas, confirmou mais uma vez a minha paixão pela América Latina e o quanto deveríamos valorizar nossas origens, porque elas que nos constituem como sujeitos e como parte de nossas histórias que NUNCA serão apagadas.

O fato de Giovanni se pronunciar sobre isso indica um incômodo existente em relação à valorização cultural após sua vivência na Colômbia. Ele acreditou e valorizou suas origens, pois elas são a formação de suas identidades. Dessa maneira, ele se engajou ao avaliar criticamente as práticas e condutas de sua própria cultura, o que Byran (1997) chama de habilidade de *consciência crítico-cultural/educação política*.

No fragmento acima é possível verificar que ele fez uma avaliação de *Afeto de Satisfação ([...]confirmou mais uma vez a minha paixão pela América Latina [...])* e de *Apreciação de Valoração ([...] o quanto deveríamos valorizar nossas origens)* em relação ao

entendimento e a importância daquilo que contribuiu de maneira identitária e cultural ao seu eu.

O colaborador Vlad também confirmou que a visão que tinha de seu país anteriormente mudou depois do intercâmbio. Ele, porém, não fala de uma valorização maior de sua cultura como os colaboradores acima, mas apresenta aspectos que para ele deveriam ser mudados no Brasil, fazendo assim uma avaliação negativa de *Apreciação de Reação de Qualidade* quanto à educação de seu país, apontando necessidades de mudança. É possível observar a respeito disso, a seguir:

VLAD:

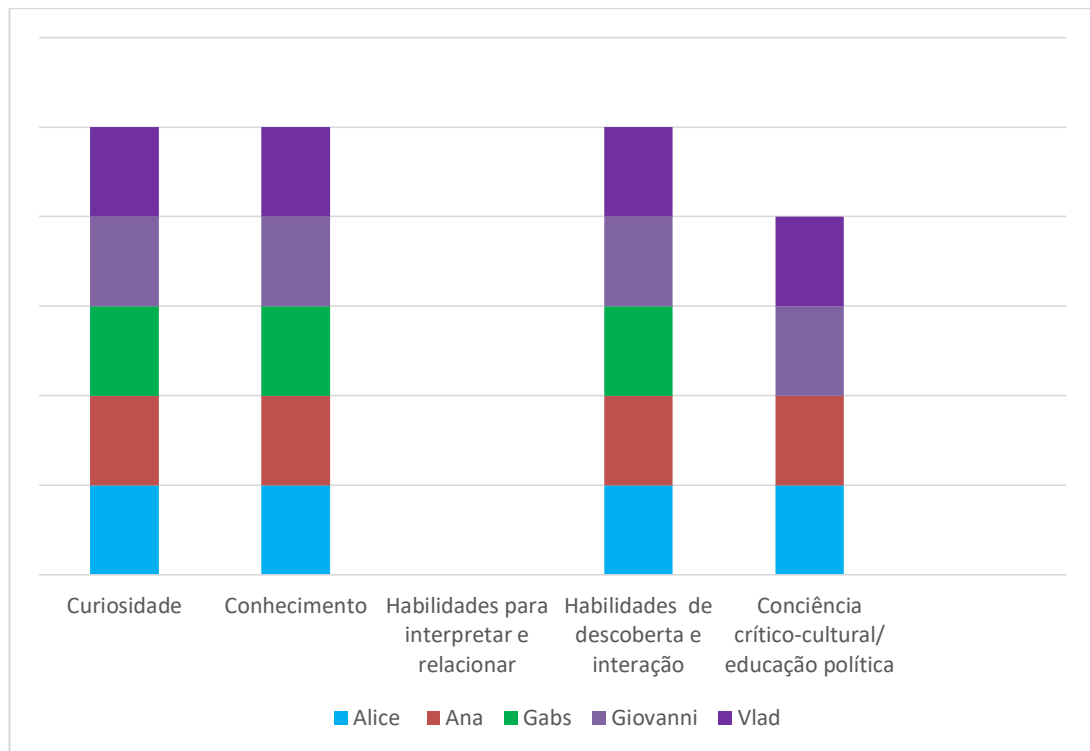
[...] acredito que temos que crescer quanto à educação e cordialidade, principalmente no que diz respeito a viver em uma sociedade coletiva.

O contato com outra cultura faz o sujeito assumir diversas posturas, como podemos perceber ao decorrer desta análise. A oportunidade de intercâmbio, como infere Figueiredo (2012), está para além da aprendizagem da língua adicional, pois o sujeito tem a oportunidade de vivenciar outras práticas culturais e estilos de vida. A realidade da competência intercultural também é para o contexto de sala de aula, reconhecendo o indivíduo em sua realidade e em sua interação com o outro e com seu modo de ver o mundo ao seu redor.

O colaborador Gabs, trouxe uma fala genérica quanto as suas perspectivas de avaliar criticamente os produtos e condutas da sua cultura e a do outro, e por isso, não considerarei aqui como uma habilidade de *consciência crítico-cultural/educação política*, como discutida por Byran (1997).

Sendo assim, dentre as cinco (5) habilidades propostas por Byran (1997) e mostradas por Dutra (2019) em seu artigo *O desenvolvimento da competência intercultural de alunos de Letras por meio do contato com assistentes de ensino americanas*, que são: curiosidades, conhecimento, habilidades para interpretar e relacionar, habilidades de descoberta e interação e consciência crítico cultural/educação política, os intercambistas usaram, principalmente, quatro (4) delas, como é possível verificar no gráfico abaixo:

Figura 6 - Habilidades ou saberes da competência intercultural usadas pelos colaboradores em imersão.



Fonte: Da autora (2021).

O quadro acima mostra que dentre as cinco (5) habilidades existentes, apenas quatro (4) foram encontradas nos relatos dos intercambistas, sendo elas voltadas mais para a sociabilização com o outro, com o que está a sua volta e com a sua própria cultura.

Para além disso, esta dissertação apresentou um recorte do sistema de Avaliatividade, com ênfase no subsistema da atitude para analisar as respostas dadas pelos colaboradores no questionário, a fim de responder a 3ª pergunta de pesquisa. Assim, foi usado esse recurso para avaliar as emoções, o caráter, o comportamento das pessoas e dos objetos e fenômenos do mundo, como postula Almeida (2018). Sendo assim, no gráfico abaixo estão descritos quais foram os recursos semânticos mais utilizados pelos colaboradores:

Quadro 9 - Relação dos recursos semânticos mais utilizados pelos colaboradores no subsistema atitude do sistema de Avaliatividade no questionário.

AFETO	Infelicidade	0
	Felicidade	1
	Insegurança	0
	Segurança	5
	Insatisfação	4
	Satisfação	4
JULGAMENTO	Estima Social	10
	Sanção Social	0
APRECIACÃO	Reação	9
	Composição	1
	Valoração	2

Fonte: Da autora (2021).

Os recursos mais utilizados foram atitudes de afeto e de segurança, que segundo Almeida (2010) fala do conforto social e de como nos sentimos diante das pessoas ao nosso redor e do ambiente no qual estamos inseridos. Outros recursos apontados foram de atitudes de afeto, de insatisfação e satisfação, que está ligado ao alcance ou não do que os intercambistas vivenciaram. Quanto à atitude de julgamento eles fizeram apenas de estima social ao falar sobre o comportamento das pessoas, e por fim, na atitude de apreciação fizeram mais o uso de apreciação de reação ao avaliarem as coisas, os objetos e as reações que as coisas proporcionaram a eles.

Portanto, é possível ver que a competência intercultural se trata da busca de estabelecer interação e vivências oriundas de contextos linguísticos e socioculturais diversos para além das fronteiras, e também dentro das fronteiras nacionais, como foi mostrado nesta

análise. Portanto, não se trata apenas de mencionar aspectos culturais que as mídias podem oferecer, mas sim, formas de levar o aprendiz a pensar, agir e se comunicar de maneira intercultural, como pondera Branco (2011), abordando em seu estudo justamente essa perspectiva, a aprendizagem da língua adicional.

Diversas foram as estratégias utilizadas pelos colaboradores para aprender a língua adicional, principalmente estratégias metacognitivas, que foram usadas pelo menos uma vez por cada colaborador e as estratégias socioafetivas, que foram as mais recorrentes e que envolvem a interação comunicativa com o outro e o contato com sua realidade. Além disso, por meio da avaliabilidade do subsistema atitude, analisado na 3ª pergunta de pesquisa, foi possível perceber significados interpessoais ao que se refere a sentimentos, à avaliação das coisas e os comportamentos dos colaboradores desta pesquisa e seus pontos de vista, o que traz uma veracidade aos dados apresentados com todo o propósito da análise.

Vimos, por exemplo, o uso da avaliação de afeto recorrente ao falarem sobre as estratégias que eles usavam para aprender a língua, evidenciando como eles se comportaram emocionalmente diante dessa aprendizagem. Foi possível verificar, também, a respeito do olhar de cada um para a cultura, uma vez que fizeram bastante o uso do Julgamento e da Apreciação, sendo o primeiro para avaliar o comportamento das pessoas, o que era algo esperado, pois estavam em contato com outra cultura; e o segundo para expressarem suas avaliações em relação às coisas, aos fenômenos e aos objetos. E, por fim, também foi possível aferir as possíveis habilidades que eles fizeram uso, a fim de entender se houve alguns indícios de competência intercultural, evidenciando também através da LSF seus sentimentos e atitudes diante das comunidades que estavam imersas.

A partir do que foi discutido até aqui, será apresentado as considerações finais desta pesquisa. Nela, será possível verificar algumas reflexões, voltando às perguntas de pesquisa e buscando compreendê-las. Será apresentado, ainda, as implicações e limitações deste estudo e projeto, e possíveis sugestões para estudos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresento algumas considerações finais sobre os resultados desta pesquisa. Também respondo sucintamente as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho e discuto ainda acerca das implicações e limitações encontradas e dos encaminhamentos a serem feitos a partir dos resultados.

No intuito de investigar e compreender as experiências de alguns intercambistas em seu período de imersão, os seguintes questionamentos foram feitos:

- 1) Como se deu a aprendizagem da língua adicional?
- 2) Para os colaboradores, viver no país em que se fala a língua-alvo colaborou para a aprendizagem da língua?
- 3) Há indícios de que os colaboradores desenvolveram competência intercultural?

Ao responder a primeira pergunta de pesquisa, a análise e a discussão dos dados mostraram que a aprendizagem da língua adicional aconteceu, principalmente, por meio de estratégias cognitivas, de compensação, metacognitivas e socioafetivas pelos colaboradores, como recursos que os auxiliaram no desenvolvimento linguístico.

Acredito que isso possa ter ocorrido pelo fato de estarem imersos em outra sociedade e cultura que não eram as suas e por essa experiência exigir muita interação na língua-alvo. É importante observar, por exemplo, que dentre todas as estratégias mencionadas, a mais usada foi a estratégia socioafetivas, que evidencia a interação e cooperação com os outros e contribui para o equilíbrio emocional, relacionado à aprendizagem, segundo Ludwig e Ferreira (2017), ou seja, o local em que estavam vivendo, conseqüentemente, cooperava e exigia o uso dessa estratégia.

Além disso, os colaboradores construíram possibilidades de agência, que de acordo com Jordão (2010), compreende-se como capacidade mediada de agir sobre o processo de construção de sentido, ou seja, a agência é tomada como um construto relacional. Dessa forma foi possível ver isso quando os colaboradores mencionam suas construções de sentido, suas ações socioculturais, o entendimento de si e do outro, por meio da experiência de intercâmbio.

Quanto ao entendimento deles a respeito de viver no país em que se fala a língua-alvo e a colaboração disso na aprendizagem, os colaboradores mencionaram a importância da interação diária nessa experiência, ou seja, o engajamento do sujeito nas relações e também mencionaram o fator cultural nesse período, sempre relacionando língua e cultura.

Percebe-se, portanto, em consonância às postulações de Kramsch (2010), que a língua em seu contexto é crucial para a produção de sentidos. A autora ainda afirma que a língua expressa e se relaciona com a realidade social e que a interação, como muito mencionada pelos intercambistas, torna-se necessária. A interação também surge com o interesse de se relacionar e conhecer os outros e, desse modo, colocar em prática o que está aprendendo.

Sobre os indícios de competência intercultural, confesso, foram muito difíceis de serem observados, por envolverem muitos aspectos e também por estar tratando de indivíduos

com suas especificidades/singularidades. Mas as respostas dadas pelos colaboradores indicam que eles fizeram uso de quatro (4) das cinco (5) habilidades criadas por Byram (1997) e discutidas por Dutra (2019), sendo elas: curiosidades, conhecimento, habilidades de descoberta e interação e consciência crítico-cultural/educação política.

Essas habilidades estão voltadas para algumas ações, como abertura e prontidão para olhar e reconsiderar a própria cultura e a do outro, engajamento com o diferente, interação social no país do outro, conhecimento dos grupos sociais e suas práticas, conhecimentos novos de uma nova cultura e operação deles, atitudes e habilidades sob pressão e avaliação crítica da própria cultura e a do outro, conforme Dutra (2019).

Ainda analisei a última pergunta de pesquisa, com base na Linguística Sistêmica Funcional, para referendar as respostas quanto às experiências dos intercambistas e observar suas relações sociais em imersão. Nesse sentido, usar a Avaliatividade foi enriquecedor na análise linguística, pois a partir disso, tive um olhar mais detalhado sobre a maneira que os intercambistas avaliavam e opinavam sobre o mundo ao seu redor, percebendo que as escolhas feitas por eles estavam diretamente relacionadas a sua personalidade, a própria cultura de cada um e também ao contexto de imersão.

A partir desses resultados proponho que as estratégias de aprendizagem sejam mais do que usadas, mas refletidas, a fim de que o aprendiz conheça seu modo de aprender, buscando assim objetivar e simplificar sua aprendizagem para um melhor desenvolvimento, seja em sala de aula ou no intercâmbio. Como também, ser um construtor de agência no ensino-aprendizagem de línguas, buscando dessa maneira não apenas aprender a língua em si, mas a cultura do outro e até mesmo a sua.

Além disso, é importante a construção de um falante intercultural que não idealiza um nativo, mas que aprende fazendo uso de competências interculturais e ocupa seu lugar nessas relações, ou seja, tem conhecimento e media tanto a sua cultura quanto a do outro, visto que língua e cultura se completam e a aprendizagem de uma língua adicional precisa perpassar por ambas as partes. E mais do que isso, é relevante trazer estudos de interculturalidade para estudantes de Letras que trabalham e estudam línguas. Mais do que apenas estruturas e parâmetros, o envolvimento do sujeito na aprendizagem é importante e ampliá-la para além do costume gera um falante mais consciente, e no âmbito acadêmico, um professor e estudante em formação também mais responsável.

Tendo respondido às perguntas norteadoras e feito observações em relação ao discutido, passo às limitações da pesquisa e aos encaminhamentos a serem feitos a partir dos resultados encontrados.

A princípio, o objetivo era utilizar colaboradores de diferentes nacionalidades para responder o questionário. Contudo, houve mudanças e ficaram apenas cinco colaboradores brasileiros. Para contatá-los enviei mensagens via *whatsapp* para cada um e o questionário foi enviado para o e-mail deles.

Quanto às respostas referentes às perguntas do questionário, confesso que os colaboradores nem sempre disseram o que eu esperava que eles dissessem, o que não deixa de ser positivo, pois me tirou da zona de conforto e me fez refletir muito quanto à individualidade de cada um e suas próprias experiências, pois depois do meu intercâmbio passei a valorizar muito essa vivência. Assim, lendo o questionário de cada intercambista entendi que a experiência acaba se dando de maneira diferente para cada pessoa e que de certa forma somos influência direta nas nossas vivências, interações e aprendizagem.

Todos os aportes teóricos que utilizei se inter-relacionaram e foram importantes, além disso, ajudaram a responder minhas perguntas de pesquisa com presteza e me fizeram entender o percurso feito para a aprendizagem de cada colaborador em imersão, não por um viés apenas linguístico, mas também social.

Nesta pesquisa, quis examinar a interculturalidade, uma vez que essa questão me chamava à atenção. Contudo achei muito complexo, pois é difícil saber se a pessoa efetivamente desenvolveu uma competência intercultural apenas com base em respostas de um questionário. Além disso, repensei meu intercâmbio ao ler o questionário de cada colaborador, pois percebi que as experiências diferiam da minha de intercâmbio que vivi em 2015. Constatei então, que cada vivência é única. Também percebi que o ensino intercultural de línguas é possível em diferentes contextos e que o valor da imersão está, principalmente, ligado à interação e ao contato cultural direto, fortalecendo, assim, a aprendizagem da língua em um curto tempo. Mas, por outro lado, isso também depende da motivação pessoal e do interesse de cada aprendiz.

Portanto, como pesquisadora e professora de línguas, vejo a importância do intercâmbio e percebo como a aprendizagem da língua é otimizada. Mas também sei que nem sempre o intercâmbio será possível para todos. Para quem tem a oportunidade, viver essa experiência, independente de falhas e acertos, é de suma importância.

Com esta pesquisa, sinto-me ainda mais motivada a trabalhar línguas de maneira intercultural, colaborando para que os estudantes enxerguem e compreendam o outro e sua cultura. Hoje entendo que cada um tem sua forma de aprender, mas que é possível um aprendiz ser conhecedor do mundo, das diferenças que tornam a aprendizagem da língua ainda mais especial, seja o processo em imersão ou não. Reforço a importância de, acima de tudo, desmistificar a visão do nativo e de se desenvolver um falante intercultural.

REFERÊNCIAS:

- ABELED, M. L.; FORTES, M. S.; Garcez, P. M.; SCHLATTER, M. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 53, p. 131-144, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647356>. Acesso em: março de 2020.
- ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor**. 01. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores Ltda., v. 01, p.139, 2010.
- ALMEIDA, F. S. D. P. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliatividade. **Delta**. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada. São Paulo, v. 34, p. 181-204, 2018.
- BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um Panorama Introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, CIDADE, v. 10, p. 89-107, 2009.
- BENSON, P. Teacher autonomy and teacher agency. *In*: BARKHUIZEN, G (org.). **Reflections on language teacher identity research**. Nova York: Routledge, p. 18-23, 2017.
- BERGMANN, J. C. F.; KRAVISKI, E. R. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Intersaberes** (Facinter): Curitiba, v. 01, n. 01, p. 78 – 86, 2006.
- BERNABÉ, F. H. L. A competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Revista CBTEcLE**. São Paulo, v.01, n.01, p.102-127, 2017.
- BERNHARD, A. B; TOMAZZI, R. Considerações a respeito do conceito de cultura na linguística sistêmico funcional e na teoria enunciativa: encontros e distanciamentos. *In*: ROTTAVA, L; NAUJORKS, J. (Org.). **Linguística Sistêmico-Funcional: interlocuções na formação docente e no ensino**. 01. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, v. s.n, p. 1-194, 2016.
- BORGES, E. F.V.; PAIVA. V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 337-356, 2011.
- BRANCO, D, M. S. **A competência intercultural no ensino: propostas para a formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico**. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) - Universidade Aberta, Lisboa.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual matters LTD, Clevedon – UK, p. 31, 1997).
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. *In*: **Council of Europe, Language Policy Division**. Strasbourg: 2002.

BYRAM, M. **Foreign language teaching and intercultural citizenship**. Iranian Journal of Language Teaching Research, p. 53-62, 2013.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, Cultura e Identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**. Tocantins, v. 4, n. 1, v. 04, p. 24-34-34, 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/975/516/>. Acesso em: fevereiro de 2021.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2003.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. *In*: DUTRA, D. P; MELLO, H (Org.). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: **O Lutador**, v. 07, p. 9-15, 2004.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. M. O desenvolvimento da competência intercultural em professores em formação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 129-145, 2018.

DUTRA, A. F. O desenvolvimento da competência intercultural de alunos de letras por meio do contato com assistentes de ensino americanas. **Revista do GELNE**, v.21, n. 01, p. 222-235, 2019.

ESTARNECK, E. S. **A autonomia sociocultural em favor da sustentação de propósitos em aprender uma língua**. *In*: NICOLAIDES, C; MAGNO E SILVA, W. (Org.). **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. 01. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 01, p. 119-148, 2017.

FARIA, P. H. A. **O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de Português como Língua Estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, 2015.

FERNANDES, E. M. S.; ARAUJO, S. D. S. Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. **Domínios de lingu@gem**, v. 12, p. 892, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Algumas reflexões sobre a aprendizagem de línguas em regime de imersão: relatos de experiência dos participantes do programa de intercâmbio CAPES/FIPSE**. *In*: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, v. 01. p. 1-21, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 01. ed. São Paulo: Parábola, v. 01. p. 125, 2019.

FIGUEREDO, C. J. Interação e Diálogo no 'Terceiro Lugar': a formação da esfera de interculturalidade em aulas de inglês como L2/LE. **Signótica** (UFG), v. 22, p. 231-255, 2010.

FIGUEREDO, C. J. Construindo pontes na pesquisa em Linguística Aplicada: um olhar transdisciplinar sobre a sala de aula de língua inglesa. *In: VII SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras*, 2010, Goiânia. **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras**. Goiânia: Editora da UFG, 2010. p. 16-24.

FREED, B. F. **An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting**. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. 04, n. 02, p. 31-60, 2015.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. 01. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 01. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, v. 01, p.118, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 06. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIRALDELLO, A. P.; TEDESCO, A. L. (Re) pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Entretextos** (UEL), v. 16, p. 25-42, 2016.

HOLLIDAY, A. **Small Cultures**. *Applied Linguistics* 20: p. 237-67, 1999.

HOOD, S. Appraisal. *In: THOMPSON, G; BOWCHER, W. L, FONTAINE, L & LIANG, J. Y (Org.). The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, p. 382-409, 2019.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let**, v. 26, n. 02, p. 427-442, 2010.

KHOROSHILOVA, S. *et al.* **Academic Mobility: The Impact of Short-Term Language Courses Abroad on the Development of Language Competences**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 134-152, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. 02. ed. London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2007.

LEE, C. K. An overview of language learning strategies. **ARECLS**, v.07, p.132 -152, 2010.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 01. ed. Pelotas, RS: Educat, v. 01, p. 21-48, 2014.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LIMA, C.V.A. '**Eu faço o que posso**': experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2014.
- LIMA, P. R. A. Espanhol e albergue espanhol: foco na interculturalidade no ensino/aprendizagem em de E/LE. *In: VII Seminário de Línguas Estrangeiras, 2010, Goiânia. A transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras*. Goiânia: Faculdade Letras/UFG. p. 132-140, 2010.
- LUDWIG, C. R.; FERREIRA, J. D. Estratégias de Aprendizagem de Língua Inglesa usadas por alunos de uma Licenciatura em Letras. **Humanidades & inovação**, v. 04, p. 91-103, 2017.
- MAGNO E SILVA, W. A. G. P. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras - um caminho em direção à autonomia. **Revista Intercâmbio** (CD-ROM), v. 15, p. 1-9, 2006.
- MARINS, I. M. M. Identidade Intercultural em formação. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, p. 331-347, 2018.
- MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma perspectiva para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas. 2005. Tese (doutorado) - UNICAMP, Campinas, SP, 2005.
- MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOTA, V. M. A aprendizagem móvel e a autonomia de aprendizes de língua inglesa. *In: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (Org.). Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy*. 01. ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 149-166, 2017.
- MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? o estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 253-283, 2009.
- OLIVEIRA, N. M.; WEISSHEIMER, J. O aspecto cultural dos programas de imersão e a aquisição de segunda língua. **Revista Odisséia**, v. 14, p. 129-138, 2015.
- PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. *In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. 01. ed. Belo Horizonte: FALE-UFMG, v. s. n, p. 71-101, 2004.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 09, n. 01, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O.; VIEIRA, L. I. C. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de inglês no ensino básico. *In*: LIMA, A. L. (Org.). **Linguística Aplicada: ensino, pesquisa e reflexões**. 01. ed. Vitória: EDUFES, v. 01, p. 247-264, 2017.

PERES, A. N. **Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?** Porto: Profedições, 2000.

ROMERO, T. R. S.; VIEIRA, N. P. Transformação Identitária e Aprendizagem de Língua Adicional no Intercâmbio Acadêmico. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 33-52, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54458>. Acesso: setembro de 2020.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. 1-28, 2019.

SANTOS, L. C. O. Identidade, Cultura e Língua Adicional: aprendizagem de intercâmbio. *In*: ROMERO, T. R. S (Org). **O TCC nas Identidades do Professor de Línguas Adicionais**. 01 ed. LAVRAS: UFLA, v. 01, p. 78-102, 2021.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 02, n. 02, p. 1-23, 2004. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf. Acesso em: agosto de 2020.

SAVAGE, B. L.; HUGHES, H. Z. **How does short-term foreign language immersion stimulate language learning?** *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. 24, p. 103–120, 2014.

SILVA, J. R.; MONTEIRO, M. F. E. C. Interculturalidade, competência intercultural crítica e ensino-aprendizagem de inglês: contribuições teóricas e práticas a partir da narrativa de duas professoras. *In*: COELHO, I. M. W. S. (Org.). **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões**, 01. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, W. R. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL, 2014, João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Idéia, 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural do inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 48, p. 1-35, 2013.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e Intercâmbio: Dimensões e Perspectivas**. 01. ed. Curitiba: Appris, v. 1. p. 293, 2017.

TÍLIO, R. C. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 07, p. 35-46, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/213>. Acesso em: agosto de 2020.

VILAÇA, M. L. C. Afinal, o que são estratégias de aprendizagem de línguas? **Revista e-escrita**: revista do curso de Letras da UNIABEU, v. 2, p. 226-235, 2011. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/238>. Acesso em: agosto de 2020.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de Estratégias de Aprendizagem de Línguas: Critérios, Abordagens e Contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 10, p. 43, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1921/900>. Acesso em: março de 2020.

ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O aprendizado de línguas em regime de imersão: relatos de experiência

Pesquisador: LUANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é refletir sobre os efeitos da experiência de intercâmbio, tratando em específico do aprendizado de língua, considerando a imersão na cultura e a competência intercultural.

Objetivo Secundário:

Com o intuito de alcançar o objetivo geral anteriormente proposto, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: Como acontece a aprendizagem da língua adicional por imersão. Quais as estratégias utilizadas e como se dá a autonomia/agência. Verificar como a competência intercultural foi

desenvolvida neste projeto de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas por imersão, abordando questões como a interculturalidade neste processo, a autonomia, a agência e também algumas estratégias segundo a visão de intercambistas.

desenvolvida

nesta aprendizagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos aos sujeitos de pesquisa devidamente apresentados juntamente com as possíveis soluções para amenizá-los.

Benefícios voltados aos sujeitos de pesquisa bem como à comunidade intercambista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória (TCLE, comentários éticos) estão de acordo com o que é esperado pelas normas.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: O APRENDIZADO DE LÍNGUAS EM REGIME DE IMERSÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.

Pesquisadora responsável: Luana Cristina de Oliveira Santos

Cargo/Função: Estudante de Pós-graduação em Letras

Instituição/Departamento: UFLA/ Departamento de Estudo da Linguagem- DEL

Telefone para contato: 35- 998221846

Local da coleta de dados: Via e-mail (arquivo)

II - OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho, é refletir sobre os efeitos da experiência de intercâmbio, tratando em específico do aprendizado de língua, considerando a imersão na cultura e a competência intercultural.

III – JUSTIFICATIVA

Aprender uma língua adicional sempre foi interesse de muitas pessoas, antes talvez, este querer se dava para que estudiosos pudessem ter contato com grandes obras literárias escritas em grego ou latim, mas atualmente sabemos que este interesse está para muito, além disso, e que está se tornando quase uma necessidade para inserção no mundo. O processo de aprendizagem de uma língua se dá de muitas formas, e dentre elas está aprender uma língua estando imerso no país da língua-alvo estudada, o que possibilita também gerar uma competência intercultural, ou seja, saber ser, saber aprender, ter conhecimentos, saber fazer e saber se engajar, segundo Dutra e Penna (2018). As línguas expressam a cultura da qual são procedentes, desta forma, o sujeito em seu processo de aprendizagem deve estar a apto a identificar, distinguir, interpretar as condutas do interlocutor em seus atos de comunicação, levando em consideração, por exemplo, a literatura, os gestos, as referências históricas, dentre outros. Logo, aprender um novo idioma é primordial para se construir relações para além de fronteiras que nos dividem com outros indivíduos, pois a comunicação é indispensável para que ocorra essa interação.

Desta forma, este trabalho pretende contribuir para os futuros e atuais docentes de línguas e justifica-se por algumas razões, dentre elas, a importância e a ênfase que os estudos estão dando para a identidade de professores de modo geral e aqui em específico de línguas. Outra razão está nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e como tem sido este processo atualmente, e também, a importância de entender como acontece esta aprendizagem de imersão na cultura, suas estratégias e autonomia, fazendo assim uma reflexão as demais formas e quais seus efeitos para o indivíduo.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA: 6 pessoas

V - RISCOS ESPERADOS

Apesar de não haver risco previsível, alguns desconfortos podem ser esperados, principalmente em relação aos sujeitos que participarão do questionário, além de ter que disponibilizar seu tempo para responder as perguntas de pesquisa. Para os intercambistas envolvidos, a realização de uma pesquisa que se baseia em uma experiência pessoal poderá causar algum receio ou intimidação. Mas é importante lembrar que os voluntários podem desistir da colaboração com o pesquisador quando desejarem.

VI – BENEFÍCIOS

Espera-se que os sujeitos que participarão da pesquisa sejam beneficiados a partir dos assuntos que serão abordadas no trabalho e encontrem alguns entendimentos de seu processo de aprendizagem da língua adicional em regime de imersão. Além disso, espera-se que eles tenham uma oportunidade para se autoavaliarem quando a pesquisa for finalizada e disponibilizada para os participantes. Para os futuros intercambistas, há o benefício de conhecerem de antemão algumas questões que ocorrem nesta experiência, tendo em mente que cada pessoa é única e suas experiências também.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa, ela será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas, ou se os voluntários deixarem de participar por livre e espontânea vontade.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, _____ de _____ de 20_____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Linguagem. Telefones de contato: (35) 2142-2066.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – DEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezado (a) participante,
Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFLA e, como trabalho final do referido curso tenho que realizar uma pesquisa, recolher dados e analisá-los a fim de redigir uma dissertação na área de estudos de letras. Portanto, solicito sua gentileza em responder ao questionário que se segue, salientando que, por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa será preservada. Os dados aqui obtidos serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico citado.

Antecipo meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Luana Cristina de Oliveira Santos

Lavras, 2019-2020

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Pseudônimo: _____

1. Grau de escolaridade

- () Ensino Médio completo
() Ensino Superior em andamento
() Ensino Superior completo
() Pós-graduação/ Mestrado/ Doutorado

Curso: _____

Cidade: _____ Instituição: _____ Particular _____ Pública

Ano de Conclusão: _____.

2. Intercâmbio

- () Curso de idiomas
() Graduação, pós-graduação, cursos técnicos, especialização
() Au Pair
() 50+
() Trabalho voluntário
() Estudo + Trabalho
() Outros programas

Programa: _____ Instituição: _____

Cidade: _____ País: _____

Duração: _____ Mês/Ano: _____

3. Língua adicional

Língua nativa: _____ Língua adicional: _____

4 Responda

1 - Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

2 - Como você aprendeu a língua adicional?

3- Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

4 - Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

5 - Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

6 - Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

7 - A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Porque?

8 - Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

9 - O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

10 - Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

11 - Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

12 - Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

13 - Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

14 - O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

APÊNDICE B

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PELOS INTERCAMBISTAS

ALICE:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

Eu havia estudado inglês durante o ensino fundamental e médio na escola pública. Além disso, havia consumido conteúdo em inglês (músicas). Entretanto, não havia desenvolvido as habilidades necessárias para a comunicação na língua.

2. Como você aprendeu a língua adicional?

Nos primeiros 4 meses de intercâmbio, frequentei um curso de inglês. Além disso, o fato de estar vivendo em imersão na língua e na cultura fez com que elevasse meu nível de aprendizado. Após a conclusão de dois módulos de curso (básico e intermediário), cursei 1 ano de disciplinas na minha área dentro da universidade. Tive contato com grupos cristãos que promoviam reuniões semanais e fiz amizade com americanos e outros alunos internacionais.

3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

Por morar com brasileiras, quando estava em casa sempre assistia à seriados, entrevistas em inglês e com legenda em inglês, ou estava lendo e estudando. Para praticar a fala, procurei grupos/clubes na universidade que tinham reuniões semanais e onde o inglês era a língua usada para comunicação.

4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

No início, como tinha dificuldade para me comunicar, uma vez que não entendia o que me falavam e não sabia formular frases, eu sempre pedia para um amigo brasileiro me ajudar na tradução. Aos poucos, fui perdendo o medo de errar e comecei a falar, mesmo sabendo que não estava 100% correta. Os americanos vinham com boa vontade para me ajudar e me ensinar o correto. Foi muito estudo e convivência com falantes da língua inglesa o maior tempo possível.

5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

A imersão na língua e cultura faz toda a diferença. Do momento em que acordamos até a hora de dormir estamos sendo expostos à língua. Dessa forma, o aprendizado é maior e a fluência é adquirida com rapidez. Em tempo real você lê uma palavra, pronuncia de forma errada e daqui a pouco ouve alguém falando da forma correta. Nunca mais essa palavra sai da memória. Além de aprender exatamente as frases mais comumente usadas para se comunicar ao invés de apenas decorar uma série de verbos expressões que muitas vezes não são muito usadas no dia-a-dia daquele país.

6. Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

O aprendizado continua crescendo gradativamente, porém de forma mais lenta. Leio muitos livros na língua inglesa e não me abalo ao me deparar com uma palavra desconhecida. Muitas vezes, é possível entender o significado pelo próprio contexto. Continuo em contato com amigos americanos, então a prática da fala não é esquecida.

7. A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Porque?

Sim, a música me ajudou a estabelecer relações de amizade com muitas pessoas. Saíamos para ouvir músicas em bares específicos, por exemplo. Além disso a curiosidade de ambas partes pela cultura de cada país rendeu diversas discussões significativas além do aprimoramento das habilidades de conversação e escuta.

8. Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

A imersão na cultura do país é muito importante. Conseguimos compreender o cotidiano dos nativos, o contexto das expressões, sem contar a expansão do aprendizado de uma forma geral enquanto ser humano. Aprender a respeitar as diferenças e as particularidades de cada cultura.

9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

Não pesquisei a fundo sobre o país. Tinha apenas a visão de que era um país de primeiro mundo, marcado pelo consumismo e que tinham aversão por estrangeiros.

10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

Tinha alguns estereótipos sim, mais relacionados à aversão à estrangeiros e o hábito do consumismo.

11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

Quanto à aversão por estrangeiros: na região em que vivi por quase 1 ano e meio fui muito bem recebida pelos locais, sem contar que a Universidade é famosa por ser a que mais recebe alunos estrangeiros do país. Então acredito que já estão acostumados e gostam de receber os alunos internacionais.

Quanto ao consumismo: é relativo, o poder de compra dos americanos é muito maior do que o nosso. Portanto, a sensação é de que os objetos são mais considerados descartáveis, mas também depende da personalidade.

12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

Houveram alguns momentos de choque cultural sim, porém acredito ser uma pessoa muito resiliente e por isso, gosto e entendo as mudanças ao meu redor. O tamanho das porções de comida, por exemplo, são muito maiores do que aqui no Brasil, então quando ia comer fora com amigos, sempre dividíamos os pratos. Outro choque também, em relação à alimentação, é o fato de não terem arroz e feijão como base de seus pratos e de consumirem bacon e ovos no café da manhã. Na verdade, já sabia desses hábitos americanos, mas viver por um tempo nessa nova dinâmica me fez enxergar a composição alimentar de uma outra forma.

13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

Com certeza. A começar pela alimentação, conforme citado anteriormente. Também pude perceber o quão amistoso é o povo brasileiro brasileiros. Apesar de não ter sido tratada de forma rude por nenhum americano, percebo que nós brasileiros somos mais solícitos ao outro. Outro ponto interessante é que nós brasileiros nos sentimos inferiores aos americanos. Pude comprovar esse fato várias vezes quando eu mesma, durante conversas com os nativos, pedia desculpas por meu inglês não ser perfeito e, presenciar amigos ou outros brasileiros ao meu redor fazendo o mesmo. Percebi que estava totalmente equivocada ao fazer isso, pois é fato que nossa primeira língua é o português e estar comunicando em uma segunda língua já significa muito mais do que os americanos que apenas falam inglês.

14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

Considero até o momento da minha vida, o intercâmbio como sendo a fase mais importante que já vivenciei. Aprendi, vivi experiências e conheci muitas culturas que estavam inseridas no contexto americano. Aprendi de forma natural outra língua que abriu caminho para conhecer um pouco mais do mundo. À todos aqueles que sonham com essa experiência, eu recomendo fortemente.

ANA:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

A língua materna na Suécia é o sueco, mas no país, com apenas algumas exceções, todos falavam inglês. Então, a língua que usei o tempo todo foi o Inglês. Nesse sentido, posso dizer que tinha um conhecimento prévio de inglês, proveniente de produtos culturais, como músicas e filmes, e do meu curso de Letras no Brasil e cursos extras de língua inglesa, como o Inglês sem Fronteiras (O IsF-inglês oferta curso virtual My English Online (MEO), testes de proficiência TOEFL ITP e TOEIC, testes de nivelamento e cursos presenciais nas instituições parceiras. Você pode ingressar nos cursos presenciais do Programa com o resultado de testes de proficiência e nivelamento ou pelo nível no qual for classificado no MEO.). Quanto ao sueco, não tinha nenhum conhecimento prévio sobre a língua. Cheguei a fazer um curso de sueco básico no país destino, mas ele era mais útil para aprender coisas do dia a dia, como alimentos no supermercado, endereços, cumprimentos etc.

2. Como você aprendeu a língua adicional?

Aprendi inglês na universidade. Quando entrei no curso de Letras, sendo uma licenciatura dupla, não queria formar sem saber ao menos o básico da língua inglesa. Assim, propus como desafio para mim mesma aprender inglês até o final do curso. Para chegar aos meus objetivos, fiz todas as disciplinas de inglês do curso e procurei cursos extras gratuitos na universidade. O Inglês sem Fronteiras foi o programa que mais me ajudou na aprendizagem, pois eram turmas menores e eu conseguia praticar mais. Depois que cheguei à Suécia, consolidei tudo o que aprendi no Brasil ao usar a língua constantemente. A imersão cultural, nesse caso, foi fundamental para aprimorar minhas habilidades na língua. Além da prática, também fiz um curso de inglês na Universidade de Uppsala, que envolvia aulas de literatura, linguística e produção textual, ajudando, conseqüentemente, no meu aprendizado.

3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

Eu não me recordo de estratégias específicas que me ajudaram na aprendizagem. Mas como complemento às aulas que tive no Brasil, posso afirmar que eu lia muitos textos em inglês, ouvia muitas músicas e assistia filmes em inglês com legenda em português, para associar as falas com o seu significado. Na Suécia, o curso de inglês me ajudou muito com a parte escrita da língua. Os professores sempre diziam nos meus "assignments" que eu tinha um bom conteúdo, mas que eu precisava muito aprimorar minhas habilidades de escrita em inglês. Então, essa análise mais aprofundada dos meus textos pelos professores da Suécia me ajudaram a pesquisar mais sobre como elaborar melhores textos na língua. Lembro que eu utilizava corpus linguístico, para saber as expressões mais recorrentes ou para verificar, em alguns contextos, como a gramática era empregada. Já na fala, o que me ajudou foi arriscar a falar. Fazer amizades estrangeiras, em que eu teria que conversar o tempo todo em inglês.

4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

Como eu tinha um inglês falho e era muito tímida para falar, tive muita dificuldade para socializar. Na universidade, não fiz nenhum amigo, pois tinha vergonha de tentar conversar com as pessoas. E como todos os estudantes eram suecos, eles permaneciam em seus grupos, não dando muita abertura para diálogo. Então, eu tentava socializar mais com os estrangeiros do alojamento onde eu morava. Como nós éramos todos estrangeiros de línguas maternas diferentes do inglês, nós tínhamos uma forma parecida de conversar, então dávamos confiança uns para os outros. Posso dizer que tentei superar as dificuldades me apoiando em pessoas que viviam um contexto parecido com o meu.

5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

Acredito que a diferença mais visível é a imersão na língua. No Brasil, eu tinha ótimas aulas de inglês na universidade, mas quando eu saía da aula, eu voltava a falar português. Na Suécia, eu não tinha opção: as aulas eram em inglês, mas o meu dia a dia também era em inglês. Eu falava inglês o tempo todo, eu lia em inglês o tempo todo, eu escrevia em inglês o tempo todo. O aprendizado era mais intenso.

6. Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

Posso dizer que depois do intercâmbio eu passei a falar inglês, de fato. Mas o que mais aprendi foi o inglês para falar. Ainda percebo que meu inglês é muito fraco ao formar estruturas mais aprimoradas, como a gramática bem aplicada na fala. Consigo me comunicar bem, mas ainda com muitas falhas. Inclusive, quando estou conversando com alguém em inglês e não consigo aplicar bem alguma estrutura da língua, eu travo de nervoso e não consigo falar mais nada. Posso dizer que aprendi a falar, mas ainda não aprendi a dosar o meu lado emocional nesse processo.

7. A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Por que?

Sim. Apesar de a Suécia não ser um país em que o inglês seja a língua materna, eles possuem uma base muito boa de aprendizagem da língua, desde novinhos. Então, eles conversam conosco de forma muito similar a nativos da língua. Além disso, na Suécia, principalmente em Uppsala, cidade a qual vivi, recebe muitos estrangeiros para estudar na universidade, fazendo com que a cidade fosse totalmente adaptada para nos receber. Isso tudo facilitou na minha aprendizagem.

8. Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

De acordo com a minha experiência, a cultura foi um divisor de águas na minha aprendizagem. O povo sueco, apesar de falar inglês muito bem e de ter uma cidade bem adaptada para estrangeiros, eram muito fechados, dificultando a socialização. Acredito que se eu tivesse mais pessoas para conversar em inglês, eu teria aprimorado mais a minha habilidade de fala. Muitas pessoas dizem que "gringos" no Brasil aprendem o português rápido. Seria por que os brasileiros são calorosos e receptivos, fazendo com que você se sinta em casa e não se sinta envergonhado em falar outra língua? Não sei, mas é algo para se pensar.

9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

Eu sabia apenas que era um dos países mais desenvolvidos do mundo. Quando escolhi ir para a Suécia, o único critério que avaliei é que era um país que aceitaria minha inscrição para o intercâmbio sem um teste de proficiência em inglês. Mas sabia que era um país rico,

desenvolvido, frio, com um dos melhores sistemas de educação do mundo, ou seja, seria uma excelente opção para os meus estudos.

10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

Sim. Pensava que todas as pessoas eram loiras e tinham perfis atléticos. Achava também que todos agiam com frieza.

11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

Esses estereótipos tinham um fundinho de verdade. Nem todas as pessoas eram atléticas, como eu imaginava, mas a maioria realmente era loira. Me lembro de estar no avião a caminho de Estocolmo e visualizar várias cabeças douradas nos assentos do avião. Na faculdade, o fenótipo europeu também se destacava. Em uma turma de 20 alunos, apenas três pessoas não possuíam o perfil sueco. Quanto à frieza, me surpreendi um pouco. Os suecos são muito educados e solícitos para ajudar em nossas necessidades, pelo menos para mim, enquanto estrangeira. Porém, são muito reservados e sinceros, diretos no assunto, e isso pode causar certo estranhamento para o intercambista.

12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

Passei por várias situações de choque cultural, principalmente nas relações com professores, com colegas da universidade e do alojamento, no comércio, entre outros momentos. Por exemplo, os professores eram mais secos e os colegas suecos da universidade não davam abertura para fazer amizades. No alojamento, dividir casa com pessoas de diferentes nacionalidades era divertido, mas algumas coisas eu estranhava, como alguns hábitos de higiene. No comércio, cheguei a roubar acidentalmente uma sacola no supermercado e ser advertida pela atendente do caixa. Não sabia que precisava pagar pela sacola, pois achava que era como no Brasil. Também tive o caso do hotel, quando cheguei na Suécia, em que eles não queriam aceitar o pagamento da diária em dinheiro, somente no cartão, sendo que eu só tinha dinheiro. Eu fiquei sem entender no momento, pois, com base nas minhas experiências no Brasil, os lugares sempre optam por dinheiro. Portanto, as minhas reações eram sempre tentar se adequar ao lugar e não repetir os mesmos erros. Evitava contato com os professores, só quando era extremamente necessário. Tentava amizade com outros estudantes internacionais ao invés de nativos. Quando roubei a sacola, pedi desculpas, expliquei a situação e não repeti o erro. No hotel, consegui pagar em dinheiro, resolvendo a situação na conversa. Então, eu tentava me adaptar, mas sempre de uma forma que me trouxesse conforto. Não me forçava a muitos comportamentos diferentes, para que o meu processo de adaptação não se tornasse mais difícil do que já era.

13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

Posso dizer que não voltei a mesma pessoa do intercâmbio, pois aprendi muitas coisas que eu não teria aprendido se não tivesse tido essa experiência. Algumas coisas eu aprendi a valorizar ainda mais na minha cultura, outras achei interessante acrescentar aos meus hábitos. Por exemplo, passei a valorizar mais o jeito carinhoso e atencioso dos brasileiros, mas, por outro lado, adoraria que meu país fosse mais preocupado com o meio ambiente. Antes do intercâmbio, não sabia que uma cultura sustentável amplamente difundida era realmente possível. Assim, penso o quão maravilhoso seria se todos pudessem vivenciar diferentes culturas e aprender com o que há de melhor em cada uma. Acredito que a diversidade é o caminho para o desenvolvimento positivo da sociedade, como um todo.

14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

Apesar do aprendizado de língua inglesa, o intercâmbio foi importante para o meu amadurecimento pessoal. Acredito que certas experiências nos fazem passar por mudanças e o intercâmbio me fez voltar uma pessoa diferente para o meu país, me transformando ávida pelo desconhecido.

GABS:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

Não muito. Conhecia conceitos básicos, e conseguia às vezes identificar palavras devido à similaridade com a minha língua materna.

2. Como você aprendeu a língua adicional?

Aprendi a língua através da escuta dos nativos que se comunicavam comigo e perto de mim. Durante as aulas da graduação, foi possível aprender bastante a língua pois me encontrava em uma posição de receptor. Também fui capaz de praticar com outras pessoas.

3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

A maior parte do tempo procurava lugares para que pudesse escutar a língua que estava aprendendo. Sendo assim, participava de classes de aulas que não tinha me inscrito, como também frequentava igrejas, palestras e eventos públicos para que meu vocabulário pudesse aumentar.

4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

Uma das maiores dificuldades na aprendizagem da língua espanhola foi não conseguir me expressar de maneira rápida e fluente nos primeiros 2 meses de intercâmbio. O acento da língua, muitas vezes, me dificultava o processo de falar rápido, pois alguns sons não são utilizados em português.

5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

A diferença está nas horas praticadas aliadas à experiências concretas. Em um país de língua diferente é possível se localizar em diversos contextos, e fazer a conexão entre a língua e os sentimentos, que é uma das maneiras mais fáceis de se aprender uma língua. No meu país, as situações são hipotéticas e muitas vezes, perde-se o vínculo emocional com a língua, o que faz com que o esquecimento de muitas coisas aconteça.

6. Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

Avalio o meu aprendizado como intermediário. Sou capaz de me comunicar com pessoas na língua espanhola e principalmente entendê-las. Tenho ainda que aumentar o meu vocabulário e a capacidade de fluência. Contudo, pude realizar isso em 6 meses.

7. A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Porque?

Mais ou menos. O individualismo existente em países da Europa, no bom sentido, acabou por dificultar a aproximação de não nativos aos contextos. Durante a minha estadia não tive muitas oportunidades de me conectar com nativos e desenvolver com eles uma amizade ou um diálogo que fosse capaz de me acrescentar na aprendizagem da língua. O que mais me

auxiliou foi a oportunidade de estar, o tempo todo, escutando conversas de outras pessoas na escola, ônibus, ruas e etc.

8. Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

Creio que um dos fatores que possa auxiliar para o aprendizado seria a capacidade de acolhimento e interesse dos nativos para com os estrangeiros. Inserir-nos em seus contextos e abrir margem para o diálogo torna não somente que o estrangeiro aprenda a língua e a cultura de maneira melhor, mas também possibilita que o nativo possa aprender coisas novas e criar novas amizades.

9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

Não sabia muita coisa para além dos clichês e estereótipos que conhecemos sobre os países. Sabia sobre a cultura da tourada, sobre os horários de almoço e jantar que são um pouco diferentes que os do Brasil.

10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

Pensava que todos seria super frios e diferentes dos Brasileiros, mas que eu me sentiria super querido e o “centro” das atenções. Que a barreira linguística seria um problema e que eles não teriam paciência para falar comigo.

11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

Quase nenhuma se confirmou. Os espanhóis não são frios e também não me “perceberam” como alguém diferente do que eles já estavam acostumados. São acolhedores, porém não procuram por se aproximar, mas também não rejeitam.

12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

Não houve muito momentos de choque cultural, e os poucos que eu percebi não foram muitos. Reagi naturalmente, fingindo costume. Porém depois fiquei pensando sobre.

13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

Com certeza, estar em outro país e conhecer outras culturas abre fronteiras mentais. Padrões que conhecemos desde pequenos são quebrados e apresentados de maneiras diversas e agregam à sua nova visão de mundo. Conhecemos novos meios de ser e de estar. É um experiência incrível!

14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

Acho importante mencionar que um dos empecilhos que percebi que atrapalhavam as pessoas a aprenderem uma nova língua é fugir da imersão e procurar por pessoas do mesmo país para conversarem na língua materna. Um ponto positivo seria buscar outros intercambistas, que estão na mesma situação que você e encontrar neles a possibilidade de aprender uma nova língua e fazer novas amizades.

GIOVANNI:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

Não. Eu não sabia absolutamente nada sobre a língua além de “si” e “no”. Não tinha o hábito de ouvir músicas, assistir filmes e muito menos contato com o idioma. Era literalmente um leigo no idioma, mas, ao saber da aprovação, comecei a ler algumas palavras e traduções.

2. Como você aprendeu a língua adicional?

Aprendi *in loco*, em contato direto com a população nativa. De início, pedi que falassem mais devagar e perguntava muito como se chama determinado objeto ou determinada situação em espanhol.

3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

Assistir TV no meu quarto na Colômbia foi uma boa estratégia, porque eu poderia sempre consultar o significado de algumas palavras e o idioma foi se naturalizando. Conversas com amigos mais próximos foi muito importante, porque era um diálogo intercultural, já que eu explicava como determinada situação era em Língua Portuguesa. Além disso, tive um amigo que amava estudar línguas e trocávamos experiências sobre partes gramaticais, como artigos, concordância, substantivos, etc.

4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

A maior dificuldade, a meu ver, e que tenho ainda hoje, é a concordância, porque, por mais que façamos analogias entre Português e Espanhol, o gênero muda, o que gera uma estranheza nos nativos. Ex:

Em português, falamos: “O leite”. Eu sabia que o artigo “o” era “El” e “leite” era “leche”. Daí, naturalmente eu dizia: “Yo quiero el leche”.

Daí, percebia um clima de tensão no ar e descobri que “leite” no português é masculino, mas no espanhol é feminino. Portanto, deveria ser “la leche”. E eu ficava, curiosamente, dizendo “A leite”. Por isso, a estranheza e eu achando que estava arrasando.

Essa foi uma das grandes dificuldades, porque não basta conhecer o léxico, em termos de tradução e, para superar, comeci a analisar a fala dos nativos e verificar como eles usavam o artigo para as palavras, mas ainda é uma dificuldade.

5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

Inúmeras. A imersão é fundamental para que você seja forçado à utilização da língua sem parecer que está sendo artificial, como quando estudamos idiomas no nosso país. A língua passa a ser questão de sobrevivência.

6. Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

Por não ter feito nenhum curso, não ter nenhum conhecimento prévio e obtido um excelente êxito, avalio muito positivamente. Fui viajar sem contato no trajeto da viagem, com trocas em aeroportos e sem conhecer absolutamente nada do idioma e consegui fazer tudo. Assisti e compreendi quase tudo de todas as aulas do curso de Psicologia (Neuropsicologia Cognitiva, Neuropsicologia Clínica, Bioética, Linguagem e Neurociência e Terapia de Casais), conseguindo aprovação com boa nota em todas; dei aulas de Português para Estrangeiro em um projeto institucional chamado “No batuque do Português” para alunos da Psicologia, Medicina e Administração; Viajei pelas praias e pontos turísticos do país, usando o transporte terrestre, aéreo, sem qualquer empecilho. Tudo isso indica um bom êxito.

7. A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Porque?

Certamente. Os colombianos são muito amáveis e simpáticos, o que facilita a interação comunicacional. Importante destacar que a interação é fundamental para que consigamos obter êxito no desenrolar do idioma, evitando que fiquemos travados na hora da conversação. E não pode ter medo de errar, afinal, estamos fazendo testes com a língua.

8. Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

A cultura é o fator primordial, porque envolve todas as características que singularizam aquele povo, o que nos faz, de certo modo, participar desses hábitos culturais. E, para a participação, há a necessidade de compreender aquele povo e seus costumes, o que nos abre um mundo totalmente diferente.

9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

Não sabia nada substancialmente, além do desprestígio comum com os latino-americanos. Em um país que valoriza EUA e Europa, dizer que vamos fazer intercâmbio na Colômbia representou, por diversas vezes, um motivo de incapacidade perante as pessoas, afinal, cursos de Engenharia levavam os estudantes à Europa e aos EUA. Contudo, isso não foi suficiente para me fazer desistir, porque sou muito adepto à cultura latino-americana e tenho uma perspectiva de valorização de nossas origens, dentro de uma lógica neo-constitucionalista, valorizando o indígena e as populações nativas.

10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

Eu não tinha estereótipos, mas sabia que estava indo a uma realidade com menos avanços financeiro-econômicos, até mesmo porque havia ali uma valorização cultural que preservava memórias. E preservar memórias é, sobretudo, frear o desenvolvimento econômico e os “espelhos” nas cidades.

11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

A ideia de preservação a cultura. Certamente, é um local com um povo orgulhoso do seu país, com bandeiras em todo lugar, dizendo que amam a Colômbia. Era nítida a paixão pelo país.

12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

Não senti muita diferença, além do básico, como, por exemplo, comer abacate com sal, tomar sopa antes do almoço e não comer, por exemplo, feijão. Vejo que isso são alterações muito ínfimas que temos dentro do Brasil. Não vejo isso como um “choque cultural” significativo e também não passei nenhuma situação que tenha sido totalmente diferente do que vivenciamos aqui no país. Talvez porque eu tenha ido com a mente totalmente aberta.

13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

Sim. Eu vi o quanto somos focados em EUA e Europa e deixamos de nos aliar às realidades tão ricas que temos ao lado. O brasileiro valoriza muito o inatingível e o inalcançável, até mesmo porque, durante um significativo tempo de colonização, estamos muito mais próximos à Colômbia do que à Europa, ainda que a gente sinta uma sensação de superioridade.

14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

É importante destacar que o BRACOL mudou totalmente minha vida, porque sou orgulhoso de ter não apenas usufruído do benefício, mas também ter contribuído, uma vez que o projeto na Universidad de Manizales foi voluntário e ajudei várias pessoas a ter um contato maior com a Língua Portuguesa. Sem dúvidas, confirmou mais uma vez a minha paixão pela América Latina e o quanto deveríamos valorizar nossas origens, porque elas que nos constituem como sujeitos e como parte de nossas histórias que NUNCA serão apagadas.

VLAD:

1. Você tinha um conhecimento prévio da língua que você aprendeu no intercâmbio?

Sim.

2. Como você aprendeu a língua adicional?

Desde criança, sempre fui muito interessado em inglês. Apesar de nunca ter feito um curso dedicado à língua inglesa, sempre procurei materiais e livros para estudar de maneira independente.

3. Quais ações lhe ajudaram na aprendizagem?

Meu interesse por músicas, filmes, séries e videogames foi vital para o desenvolvimento de minhas habilidades. Como eu não tinha amigos que estudavam ou se interessavam em aprender inglês, essas eram minhas únicas formas de praticar o idioma.

4. Quais foram as dificuldades e o que foi feito para superá-las?

Minha maior dificuldade era acreditar que inglês era muito difícil para mim, o que de fato não é. Sempre me sentia incapaz de desempenhar alguma habilidade até tentar e conseguir. A habilidade de ouvir sempre representou um desafio maior para mim, mas com meu início de acesso à internet, tive mais facilidade de acesso ao idioma.

5. Quais diferenças há em aprender uma língua adicional em seu país e no país de origem daquela língua estudada?

Todo meu aprendizado no Brasil se deu de maneira independente e teórica. Portanto, eu nunca tive realmente certeza que conseguiria conversar em inglês pelo fato de não ter ninguém para praticar. Ao chegar no país de destino, pude ver que minhas habilidades já estavam bem avançadas. A diferença de estudar inglês em um país de língua inglesa é a imersão com a qual o estudante se insere.

6. Como você avalia seu aprendizado nesta língua depois do intercâmbio?

Eu avalio como satisfatório. Como eu já tinha conhecimento teórico de vocabulário, gramática e pronúncia, eu foquei meu período de intercâmbio em praticar conversações. Hoje me considero totalmente habilitado a engajar conversas em inglês sem problemas.

7. A cultura do país lhe ajudou a aprender a língua-alvo? Porque?

Sim, porque os australianos são bastante receptivos e calorosos. Portanto, me aproximar dos nativos para conversar nunca representou um desafio para mim.

8. Qual a importância da cultura para a aprendizagem de língua?

Idioma e cultura estão entrelaçados, estudar um idioma onde a cultura se assemelha à do estudante facilita a aproximação, relacionamentos, vivências e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

9. O que você sabia do país ao qual viajou antes de fazer o intercâmbio?

Eu sempre via na televisão e internet informações sobre meu país de destino do intercâmbio com interesse. Eu já conhecia a geografia básica, idioma, moeda e aspectos culturais a partir de filmes e séries. Como gosto de esportes, sempre acompanhei surf, tênis, formula 1 e rugby, esportes comuns na Austrália

10. Você tinha estereótipos sobre as pessoas deste país?

Sim, principalmente quanto ao sotaque e aos animais silvestres típicos do país. Também tinha o estereótipo de serem parecidos com os brasileiros quanto à simpatia e calor humano.

11. Quais ideias se confirmaram e quais foram modificadas?

Se confirmou a ideia do calor humano e do sotaque britânico e rústico do país. Os estereótipos quanto aos animais silvestres foram modificados uma vez que eles não eram comuns como se via nas redes sociais e internet.

12. Houve muitos momentos de “choque cultural”? Como você reagiu?

Muitos momentos, desde hábitos alimentares e de higiene ao fato de viver em um país de primeiro mundo. Eu agia com fascinação por estar vivenciando algo novo e cautela para não provocar erros e gafes evitáveis.

13. Você modificou sua visão sobre sua própria cultura?

Sim, acredito que temos que crescer quanto à educação e cordialidade, principalmente no que diz respeito a viver em uma sociedade coletiva.

14. O que você acha importante mencionar a mais sobre sua experiência?

Deve-se levar em consideração características culturais do local de destino do intercâmbio. Apesar de se tratar do mesmo idioma, há muitas diferenças entre o inglês Australiano e Americano, principalmente se tratando de vocabulário, sotaque e pronúncias. Isso foi desafiador para mim nos primeiros dias, mas logo me adaptei completamente.