



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Wellington Marinho de Lira

A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Wellington Marinho de Lira

**A competência comunicativa intercultural na
língua estrangeira como meio de promoção
da dignidade humana e da justiça social
em alunos do ensino médio do Estado
de Pernambuco**

Tese de Doutorado
Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Alfredo Lopes Moreira
e da
Professora Doutora Maria José Casa-Nova

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Antes de tudo agradeço a Deus pela vida e principalmente aos meus pais maravilhosos, Enildo Pessoa de Lira (*in memoriam*) e Reginete Marinho de Lira por sempre terem me apoiado e incentivado aos estudos, às pesquisas e ao trabalho. Por terem acreditado em mim. Com o exemplo deles aprendi o sentido da vida. Esse trabalho dedico a eles. Agradeço a todos de minha família, aos meus irmãos e irmãs, primos e demais parentes, assim como aos meus amigos que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida quando mais precisei de apoio.

Agradecimento e admiração acadêmica às minhas orientadoras, as Professoras Doutoras Maria Alfredo Lopes Moreira e Maria José Manso Casa-Nova, por todo o aprendizado que tive nos encontros de orientação, assim como pela paciência e dedicação na condução dos trabalhos de orientação acadêmica, sempre considerando meus pontos fracos na área de estudo da tese. No meu caso tive que me esforçar para me adaptar a um referencial teórico novo, pois estava vindo de uma outra área de conhecimento e fui agraciado por ter duas profissionais renomadas que souberam compreender minha situação e me orientar no que foi preciso.

Agradeço a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, nomeadamente ao Programa Ganhe o Mundo e a GRE Recife Norte nas pessoas das professoras Márcia Telma P. Silva e Neuza Maria P. Mendonça por terem permitido o meu acesso aos alunos e documentos da GRE, além da articulação com os alunos intercambistas do programa.

Um agradecimento especial a todos os alunos da GRE Recife norte que foram intercambistas no primeiro semestre de 2015, pois sem a colaboração deles esse trabalho não poderia ter sido realizado. Aos se submeterem aos testes de sensibilidade intercultural e de proficiência linguística em dois momentos nos forneceram dados para que pudéssemos direcionar os rumos da nossa pesquisa. Aos alunos que participaram da entrevista, minha gratidão por terem fornecido elementos que foram essenciais para este trabalho.

Agradeço a UFRPE por ter me permitido um afastamento de 42 meses de minhas funções acadêmicas para que eu pudesse realizar este trabalho sem ônus financeiro para mim. Isso já é um apoio para quem decide fazer um doutoramento sem bolsas e nenhum apoio financeiro dos órgãos de fomento.

Um agradecimento especial a Universidade do Minho, ao seu corpo docente, em especial ao professor Leandro Silva Almeida pelo apoio essencial na parte de estatística e ao Instituto de Educação pela oportunidade que tive em pesquisar e pelos ensinamentos adquiridos que foram de grande valia para a realização desse trabalho; pela presteza e dedicação de seus funcionários durante o período que passei pesquisando nas dependências dessa universidade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco

Resumo

O presente trabalho pretende mostrar a importância de se aprender uma língua estrangeira em um ambiente de imersão linguística e cultural. Analizamos a Competência Comunicativa Intercultural em alunos de escolas públicas do estado de Pernambuco, num programa de intercâmbio, lançado em 2012 pelo governo do estado de Pernambuco. Através do Programa Ganhe o Mundo, jovens oriundos de escolas públicas têm a oportunidade de passar um semestre letivo fazendo intercâmbio e estudando em um país de língua estrangeira, podendo ser inglês, espanhol e mais recentemente alemão. O nosso estudo foi focado em alunos que participaram de um intercâmbio em países de língua inglesa. Com o nosso trabalho objetivamos mostrar as mudanças e o impacto que o intercâmbio teve na vida desses alunos, além dos fatores que podem ter causado tais mudanças, procurando caracterizar a competência comunicativa e a competência intercultural dos alunos que participam do programa "Ganhe o Mundo", antes e depois do intercâmbio. Procuramos identificar os efeitos da experiência internacional desses alunos, no âmbito pessoal, escolar e/ou profissional ao evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros. Para tal aplicamos um teste para medir a sensibilidade intercultural e proficiência linguística a 23 alunos em duas fases distintas, uma antes e outra após o intercâmbio. Além disso fizemos uma entrevista a 10 desses alunos algum tempo após a chegada do intercâmbio, para analisar as mudanças na sua vida. Com os resultados dos testes e das entrevistas pudemos ver como uma experiência no exterior ajudou, não somente a ampliar a visão de mundo, mas também o desempenho linguístico em língua estrangeira na vida desses alunos. Caracterizamos processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, relacionados com a experiência de contato intercultural feitos durante o intercâmbio. Ao retornarem, esses alunos demonstram mais interesses nos estudos, em trabalhos comunitários, assim como uma maior atenção e interesse por questões envolvendo o meio ambiente. A tese termina com algumas recomendações visando contribuir, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras e para a justiça social. Nosso estudo nos mostrou que aprender um idioma estrangeiro se configurou um passo importante para a mobilidade social, intelectual e profissional, contribuindo para a dignidade humana e a promoção da justiça social.

Palavras-chave: aprendizagem de uma segunda língua, Competência Comunicativa Intercultural, dignidade humana e justiça social, imersão linguística e cultural.

Intercultural communicative competence in a foreign language as a way of promoting human dignity and social justice in high school students from the State of Pernambuco

Abstract

This work aims to show the importance of learning a foreign language in an environment of linguistic and cultural immersion. We analyzed Intercultural Communicative Competence in students from public schools in the state of Pernambuco, in an exchange program, launched in 2012 by the government of the state of Pernambuco. Through the Programa Ganhe o Mundo (Win the World), young people from public schools have the opportunity to spend an academic semester doing an exchange and studying in a foreign language country, which can be English, Spanish and more recently German. Our study was focused on students who participated in an exchange in English-speaking countries. With our work we aim to show the changes and the impact that the exchange had on the lives of these students, in addition to the factors that may have caused such changes, seeking to characterize the communicative competence and the intercultural competence of the students who participate in the program "Ganhe o Mundo", before and after the exchange. We seek to identify the effects of the international experience of these students, on a personal, school and / or professional level, by highlighting the impact of knowledge of a second language (English), their practice in a context of linguistic immersion and, consequently, of different socio-cultural contexts in their experiences and interpersonal relationships with friends, colleagues and family, among others. To this end, we applied a test to measure intercultural sensitivity and linguistic proficiency to 23 students in two distinct phases, one before and one after the exchange. In addition, we did an interview with 10 of these students sometime after the arrival of the exchange, to analyze the changes in their lives. With the results of the tests and interviews we could see how an experience abroad helped, not only to broaden the worldview, but also the linguistic performance in a foreign language in the lives of these students. We characterize processes of social inclusion, promotion of human dignity and social justice, related to the experience of intercultural contact made during the exchange. Upon returning, these students show more interest in studies, in community work, as well as greater attention and interest in issues involving the environment. The thesis ends with some recommendations aimed at contributing, based on the results obtained, to the development of policies aimed at teaching foreign languages and social justice. Our study showed us that learning a foreign language was an important step towards social, intellectual and professional mobility, contributing to human dignity and the promotion of social justice.

Keywords: human dignity and social justice, Intercultural communicative competence, learning a second language, linguistic and cultural immersion.

ÍNDICE

FIGURAS	XI
GRÁFICOS	XI
QUADROS	XI
SIGLAS E ABREVIATURAS DE MAIOR OCORRÊNCIA	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	10
Introdução	10
1.1. O Conselho da Europa, suas orientações e políticas linguísticas	11
1.2. Os PCN e o ensino de línguas estrangeiras	15
1.3. A Pluralidade Cultural como tema transversal na Educação	20
1.4. Direitos Humanos, justiça e cidadania na educação	23
CAPÍTULO 2	32
Introdução	32
2.1. Globalização	33
2.1.1. Tipos de Globalização	35
2.1.2. Globalização no Brasil	39
2.1.3. Globalização e Educação	41
2.1.4. Globalização e intercâmbio	42
2.2. Identidade	45
2.2.1. Identidade cultural	47
2.2.2. Identidade e Representações Sociais	49
2.3. Cultura	53
2.3.1. Multiculturalismo	56
2.3.2. Interculturalismo	63
2.3.3. Do Multiculturalismo ao Interculturalismo	66

2.4. Educação intercultural	70
2.4.1. Educação Intercultural e o Ensino de Língua Estrangeira	72
2.4.2. Educação Intercultural no Brasil	75
CAPÍTULO 3	80
Introdução	80
3.1. Competência	81
3.1.1. Competência e Desempenho	82
3.1.2. Competência Linguística	84
3.2. Competência Comunicativa	85
3.2.1. Perspectivas e dimensões do ensino de língua estrangeira	90
3.2.2. Consciência intercultural no ensino das línguas estrangeiras	93
3.2.3. Consciência Crítica Intercultural	96
3.3. Competência Comunicativa Intercultural	99
3.3.1. O modelo de Byram	102
3.3.2. O modelo de Chen & Starosta	105
CAPÍTULO 4	108
Introdução	108
4.1. A concepção e o exercício dos Direitos Humanos e Cidadania	109
4.1.1. Direitos Humanos e cultura	111
4.1.2. Uma alternativa ao Universalismo dos Direitos Humanos	118
4.1.3. Direitos Humanos e Educação	120
4.2. Conceitos de Justiça	123
4.2.1. Justiça como equidade	124
4.2.2. Justiça como bem-estar	130
4.2.3. Justiça e paridade participativa	133
4.2.4. Justiça e responsabilidade	136
4.2.5. Justiça social	139
4.2.6. Promoção da dignidade humana pela educação e justiça social	141
CAPÍTULO 5	145
Metodologia do estudo	145
Introdução	145
5.1. Caracterização do campo de pesquisa	146
5.1.1. Situação socioeconômica e sociocultural da RMR	147

5.1.2.	O sistema público de ensino no Brasil e em Pernambuco	149
5.1.3.	Estrutura escolar na cidade do Recife	152
5.1.4.	O Programa Ganhe o Mundo (PGM)	154
5.1.4.1.	Países participantes do intercâmbio	155
5.1.4.2.	Cursos de línguas estrangeiras	157
5.1.4.3.	O intercâmbio	157
5.1.4.4.	Pós-Intercâmbio	159
5.2.	Desenho do estudo	160
5.2.1.	Sujeitos participantes do estudo	161
5.2.2.	Objetivos do Estudo	163
5.2.3.	Opções paradigmáticas do estudo	163
5.3.	Procedimentos, técnicas e instrumentação de recolha de dados	164
5.3.1.	A escala de sensibilidade intercultural	166
5.3.2.	Os testes de avaliação linguística	169
5.3.3.	As entrevistas semiestruturadas	172
5.3.4.	A observação direta	176
5.4.	Procedimentos de análise dos dados recolhidos	179
5.4.1.	A análise documental	179
5.4.2.	Análise quantitativa	180
5.4.3.	A análise de conteúdo	182
5.4.4.	Construindo as categorias	188
5.5.	Reflexões sobre o processo de recolha de dados	197
5.6.	Questões éticas do estudo	200
5.7.	Credibilidade do estudo	202
CAPÍTULO 6		204
Introdução		204
6.1.	Observação geral da ação do programa	204
6.1.1.	Observação da reunião de culminância	205
6.1.2.	Observação da reunião preparatória	207
6.1.3.	Observação da reunião de pré-embarque	208
6.1.4.	Reunião de culminância do grupo estudado	212
6.2.	Avaliação da competência comunicativa intercultural	213
6.2.1.	Análises dos testes linguísticos e de sensibilidade intercultural	214
6.2.1.1.	Análise da proficiência linguística de acordo com o QEER	215
6.2.1.2.	Análise dos testes de sensibilidade intercultural	218
6.2.1.3.	Análise correlacional dos resultados	222
6.2.2.	Experiências do intercâmbio que ajudaram a desenvolver a CCI	225

6.3. Mudanças nas vidas dos alunos após o intercâmbio	233
6.3.1. Língua, intercâmbio e mobilidade social ascendente	234
6.3.2. Promoção da dignidade humana e da justiça social	236
6.3.3. Lidando com as diferenças: a realidade ressignificada	239
6.4. Síntese dos dados	246
CAPÍTULO 7	249
Introdução	249
7.1. Concretização dos objetivos	250
7.2. Análise prospectiva e recomendações futuras	254
7.3. Limitações do estudo	260
7.4. Últimas considerações	263
REFERÊNCIAS	266
ANEXOS	280
PARTE 01	281
ANEXO 01- Autorização para realizar pesquisa junto aos alunos do PGM	282
ANEXO 02 – Convite da GRE para os testes	283
Anexo 03 - Permissão para uso da Escala de Sensibilidade Intercultural (ISS)	284
ANEXO 04 – Termo de consentimento informado para a entrevista	285
ANEXO 05 – Leis e decretos que criaram o PGM	286
ANEXO 06: Comentários sobre as Leis e decretos do PGM	290
PARTE 02	300
ANEXO 07 - Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen & Starosta (adaptada)	301
ANEXO 08 – Teste oral de língua inglesa	302
ANEXO 09 – Registros das Observações	303
ANEXO 10 – Roteiro da entrevista semiestruturada	308
ANEXO 11: Transcrição das entrevistas e análise categorial	311

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Mapa atualizado da Região Metropolitana do Recife	146
Figura 2: Mapa das GRE no Estado de Pernambuco	150
Figura 3: Resultado do teste Language Level	171
Figura 4: Instruções na reunião pré-embarque.....	209
Figura 5: Futuros intercambistas após receberem seu material de viagem	212
Figura 6: Aspectos positivos e desafios de um intercâmbio	247

GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo no Brasil.....	24
Gráfico 2: Tipologia da rede escolar de Pernambuco.....	151
Gráfico 3: Tipologia da rede escolar da cidade do Recife.....	153

QUADROS

Quadro 1: QECR - Níveis de competência: escala global (p.49).....	14
Quadro 2: Leis que regulamentaram o ensino das culturas indígenas e africanas (adaptado de Akkari, 2012, p.169)	77
Quadro 3: Corpus de modelizações da CCI (Adaptado de Bastos, 2014, p.12)	101
Quadro 4: Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen & Starosta (2000, traduzido).....	106
Quadro 5: Países onde o PGM oferece intercâmbio	156
Quadro 6: Dados gerais sobre os números do PGM entre 2012 e 2015	157
Quadro 7: Participantes do estudo	162
Quadro 8: Objetivos e metodologia.....	165
Quadro 9: Áreas temáticas e questões relacionadas às mesmas	168
Quadro 10: Recorte do guião da entrevista aos estudantes.....	175
Quadro 11: Roteiro de elaboração de análise de conteúdo (adapt. de Benites, 2016)	188
Quadro 12: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo.....	189
Quadro 13: Observação do encontro dos futuros intercambistas com pós-intercambistas.....	191

Quadro 14: Observação da Reunião de culminância com os intercambistas retornados	192
Quadro 15: Exemplo de aplicação das subcategorias pré-existentes.....	195
Quadro 16: Exemplo de categorias emergentes das entrevistas	196
Quadro 17: Evolução dos alunos entre o primeiro e o segundo teste	215
Quadro 18: Evolução individual do nível de proficiência dos alunos.....	217
Quadro 19: Evolução individual da sensibilidade intercultural dos alunos	219
Quadro 20: Detalhes dos resultados das análises da ESI.....	220
Quadro 21: Resultados nos dois momentos de avaliação	223
Quadro 22: Correlações entre as dimensões nos dois momentos da avaliação	224
Quadro 23: Análise comparativa entre os testes linguísticos e a ESI dos alunos entrevistados	226
Quadro 24: Relação entre objetivos e resultados	251

SIGLAS E ABREVIATURAS DE MAIOR OCORRÊNCIA

AUS - Austrália

CAN - Canadá

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

CEB - Comunidades Eclesiais de Base

CPC - Centro Popular de Cultura

DIDH - Declaração Islâmica dos Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

ESI - Escala de Sensibilidade Intercultural

EUA Estados Unidos das Américas

FMI – Fundo Monetário Internacional

GRE – Gerência Regional de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MNU – Movimento Negro Unificado

NZ – Nova Zelândia

OCI – Organização para a Cooperação Islâmica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGM – Programa Ganhe o Mundo

PIB – Produto Interno Bruto

PNDEH – Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

RMR – Região Metropolitana do Recife

“Formar um(a) cidadã(o) global
é prepará-lo(a) para ser globalmente competente
Que saiba (inter)agir de maneira criativa e eficaz,
tanto local quanto globalmente.
Que uma competência intercultural saiba cultivar
e a dignidade comunicativa cada vez mais elevar.”

- Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos

INTRODUÇÃO

Nos últimos dias do ano de 2012, mais especificamente no dia 25 de dezembro, um grupo de 20 estudantes chegou ao aeroporto internacional do Recife. Tratou-se do primeiro grupo a retornar de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos, onde passaram um semestre estudando em escolas americanas. Esses alunos fazem parte de um programa do Governo do Estado de Pernambuco chamado "Ganhe o Mundo", lançado em 2011, com o objetivo de enviar cerca de mil alunos de escolas públicas estaduais ao exterior a cada ano. Esses alunos, na maioria dos casos, nunca poderiam participar de um programa de intercâmbio regular, restrito apenas àqueles que podem pagar. Esse total de mil alunos é dividido em dois grupos que passam um semestre no exterior: um grupo sai no início do ano e outro sai no meio do ano, quando o primeiro grupo está retornando. Após o lançamento do programa, os alunos das escolas públicas selecionados têm um curso gratuito de língua inglesa. A cada ano o programa abre inscrições, sendo 25 mil vagas oferecidas aos alunos interessados em participar do intercâmbio. Eles participam de um curso preparatório no contra turno de seu horário escolar. Ao final do período de preparação, são selecionados os mil melhores alunos, aqueles que tiveram as melhores notas em língua portuguesa, matemática e língua estrangeira. Estes alunos receberão uma oportunidade para experimentar uma nova cultura.

Aprender uma língua estrangeira permitiu a estes alunos uma experiência única, a de viajar, conhecer novos lugares e a oportunidade de interagir com as pessoas de uma realidade sociocultural diferente da sua. Após terem passado por um criterioso processo de seleção, participam de um intercâmbio com duração de um semestre no exterior. Ao retornarem eles têm a oportunidade de compartilhar dessa experiência com seus amigos, familiares e na comunidade escolar, servindo de exemplo e auxiliando na preparação de futuros intercambistas, incentivando-os inclusive no aprendizado de uma língua estrangeira.

Podemos dizer que, no caso mencionado, conhecer uma língua estrangeira pode ser a chave para alcançar este objetivo, o de ser selecionado para o intercâmbio. Além disso, pode também contribuir para a construção da dignidade nas pessoas que antes estavam à margem de certos "privilégios" que eram concedidos àqueles que podiam pagar. Capacitar esses adolescentes com a habilidade de saber uma língua estrangeira, pode dar-lhes a oportunidade de superar alguns problemas relacionados com a sua situação socioeconômica, colocando-os em "igualdade na dignidade" em relação aos seus colegas de escolas particulares que contam com melhores condições sociais. Espera-se que a convivência em uma nova realidade cultural possa permitir seu crescimento e maturação, não

só academicamente, mas principalmente como seres humanos, e que, após esta experiência, comecem a enfrentar o mundo por uma nova perspectiva, onde a dignidade humana ajude no fortalecimento de sua autoestima e na construção de uma sociedade mais justa para todos.

O conceito de dignidade humana pode ser abordado através de várias vertentes. Ele pode seguir um ponto de vista filosófico, biológico, psicológico e ético, todos eles justificados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desde a criação desta Declaração, uma gama de diferentes aspectos apareceu para conceituar a dignidade humana. Estes poderiam ser de origem filosófica, psicológica, biológica, teológica ou ética, entre outros. Nesta reflexão, não poderíamos apenas enfatizar a transformação do conceito de vida, o ser humano, a vida humana social e suas implicações para o desenvolvimento da solidariedade e da equidade de outras vidas que convivem no mesmo planeta. Podemos destacar que esta noção de dignidade, como uma característica comum a todos os seres humanos, é relativamente recente, por isso difícil de basear em um reconhecimento coletivo devido a oposição ao legado histórico deixado por civilizações anteriores. Resumindo a uma questão central, a dignidade da pessoa humana é a forma ética como os seres humanos se veem?

Um dos maiores problemas nos quatro níveis de mundo globalizado (global, nacional, regional e local) são as diferenças entre as sociedades e os conflitos causados pela distância cultural entre elas. No Brasil, historicamente, o conflito começou na época da colonização com os colonizadores europeus e a população colonizada local. No tempo da escravidão, os conflitos sociais e raciais estavam presentes e eram encarados como "comuns" em nossa sociedade. Após a escravidão, os conflitos raciais permaneceram e os conflitos sociais aumentaram ainda mais. Os ex-escravos, agora "homens livres", não tinham as mesmas chances de crescer economicamente na sociedade. Como consequência de uma sociedade desigual e socialmente injusta, surgiu um grande déficit habitacional principalmente nas grandes cidades. Com isso as favelas foram crescendo em torno de grandes cidades brasileiras, sendo que grande parte de seus habitantes eram constituídos por ex-escravos que não tiveram nenhuma chance de conseguir um trabalho decente para sua sobrevivência no período após a abolição.

Desde essa época, o racismo, a falta de políticas públicas, relações trabalhistas precárias e saúde pública quase inexistente, criaram na sociedade brasileira as camadas sociais denominadas menos privilegiadas. As pessoas pertencentes a essas camadas sociais tinham pouco acesso à educação e a uma assistência de saúde digna. Como a maioria não tinha uma qualificação profissional e educacional, sobreviviam do trabalho informal, vítimas da exploração alheia e sem nenhum direito trabalhista. Viviam como "imigrantes ilegais" em seu próprio país. A sociedade racista, elitista e

conservadora lhes negava direitos básicos para viverem em padrões mínimos de dignidade. Com o tempo, a imagem relacionada a "ser negro" era um sinônimo de "ser pobre", e "ser pobre", um sinônimo de "ser preguiçoso".

Com o passar do tempo, a maioria das pessoas com baixo poder aquisitivo no Brasil, passaram a habitar em favelas e em bairros mais pobres. Esses bairros, assim como as favelas, ainda hoje sofrem o preconceito da sociedade. Não é difícil encontrar uma pessoa que quando se candidata a um posto de trabalho, informa um endereço que não é o seu. Isto com receio de ser preterida por morar em determinada região da cidade que é estigmatizada. Desde o fim da escravidão e do império, o Brasil tem tido alguns pequenos avanços na área social, mas insuficientes para acompanhar a demanda e o crescimento da população. Durante todo esse tempo faltou investir basicamente em infraestrutura, em saúde pública, saneamento básico, educação, e seguir uma política social que atendesse as necessidades reais da população.

Hoje em dia, em pleno século XXI, algumas coisas mudaram desde o fim da escravidão e dos tempos coloniais. As favelas hoje em dia não são lugares exclusivos para a população afrodescendente, mas para todas as pessoas com baixa renda que não são capazes de pagar e viver em uma acomodação decente. Ao longo deste tempo, um maior número de populações pobres tem aumentado no Brasil, incluindo pessoas de todas as etnias. Teorias da integração social e da democracia racial (Freyre, 1933) têm ajudado a manter o classicismo e discriminação social e camuflar o racismo em nossa sociedade. Diferentes tipos de discriminação, no entanto persistem, e até hoje, não é difícil perceber o sentimento de preconceito e humilhação escondido em nossa sociedade, especialmente os de nível social. Lindner (2006) nos diz que isto leva esta parte da sociedade, que é discriminada, para um sentimento geral, mas tolerado, de humilhação.

Esse sentimento de inferioridade pode ser expressado no aluno através de atitudes agressivas, da auto exclusão, da opção em participar de grupos mais marginalizados na escola ou até mesmo da rejeição e resistência à aprendizagem, principalmente da língua estrangeira, por considerar que não faz parte de sua realidade. Em um trabalho anterior (Lira, 2004) estudamos a qualidade e a eficácia do ensino de Inglês em escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife, com base na percepção dos professores em relação ao ambiente multicultural dos alunos em sala de aula. Habitualmente essas questões culturais estão ocultas e nem sempre é tão fácil de identificá-las ou percebê-las. Naquela pesquisa, procuramos descrever a forma como os professores estavam lidando com as diferenças culturais de maneira a melhorar suas habilidades de ensino em sala de aula. Trabalhamos com três conceitos-chave: Língua, Identidade e Cultura.

Para contextualizar Língua usamos os conceitos de Saussure (1987), que nos mostra a língua como uma estrutura e o signo linguístico como arbitrário. Boas (citado por Duranti, 1997) nos trouxe uma visão mais antropológica sobre a língua, um elo entre língua e cultura. Já em Marchuschi (2001) encontramos um conceito mais amplo e atualizado sobre língua, principalmente no que se refere a língua como prática social, evidenciando a oralidade e a escrita. Nossa percepção da Cultura baseou-se nas investigações de Duranti (1997), que introduz a antropologia linguística como um campo interdisciplinar que estuda a linguagem como recurso cultural e fala como prática cultural. As teorias e os métodos da antropologia linguística são introduzidos através de uma discussão sobre a diversidade linguística, a gramática em uso, o papel de falar na interação social, a organização e o significado das estruturas conversacionais e a noção de participação como unidade de análise. Para definir a questão da identidade, nos baseamos nos conceitos de Crystal (1987) e Hall (1997, citado por Woodward, 2000). Crystal defende que as línguas estão sempre num estado de fluidez e que as mudanças que ocorrem na língua afetam o modo como as pessoas falam. O modo de falar e de se expressar constituem parte da identidade de um povo. A língua só estacionaria no tempo se a sociedade também parasse. Ao invés disso, ela segue seu fluxo dinâmico. Hall (1997) nos fala da identidade cultural e Woodward (2000) nos afirma que a identidade "*não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença*" (p. 40) e nos mostra como as diferenças se estabelecem por meio de sistemas classificatórios.

O resultado desta pesquisa revelou-nos algumas questões importantes. Entre elas, podemos destacar duas: a primeira está relacionada à fragilidade do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o ensino de Inglês, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. Para esta questão específica, começamos um trabalho mais focado na formação identitária dos futuros professores de língua inglesa (Lira, 2009), onde avaliamos alguns cursos de Letras em suas estruturas físicas e curriculares. Os resultados nos mostraram que a maioria dos cursos de formação de professores de línguas mostram-se ineficazes para uma formação satisfatória de um professor de língua estrangeira. Em termos estruturais detectamos que faltam laboratórios apropriados para se trabalhar a língua aprendida, as turmas têm um número de alunos bem maior do que o ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e os currículos são muito heterogêneos, não focando prioritariamente na aprendizagem da língua estrangeira. Como resultado, formam professores de línguas não proficientes no idioma que irão ensinar nas escolas. Portanto, a cada ano, mais professores com esse perfil são lançados no mercado de trabalho, que também não é muito exigente na seleção, precisando apenas de profissionais que possam ensinar tópicos gramaticais aos alunos.

A outra questão importante diz respeito ao comportamento dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente os alunos de escolas públicas (Lira, 2004). A falta de interesse apareceu associada à falta de oportunidades. Falar uma língua estrangeira era, e podemos afirmar que ainda é encarado como algo utópico, algo que eles nunca iriam precisar. Foi notável a baixa autoestima desses alunos, que se viam em uma posição social diferente daquelas pessoas que poderiam falar uma língua estrangeira, tinham um estatuto social diferente e desempenhavam um papel diferente na sociedade. A humilhação estava escondida em seus rostos, em seu comportamento, em sua maneira de aceitar as regras da sociedade escravocrata moderna que usa algumas ferramentas ocultas, como a mídia por exemplo, para dizer às pessoas o que elas devem fazer, onde eles devem ir e onde elas devem ficar, apontando assim a sua posição na sociedade. Não somente a mídia, mas todo aparelho ideológico e estrutura social vigente faz com que se perpetue esse sistema de injustiças sociais que negligencia a dignidade humana.

Nesses estudos que fizemos anteriormente (Lira, 2004, 2009), constatamos que a fragilidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do estado segue a tendência nacional, conforme destaca Leffa (1999), ao criticar as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio em Línguas Estrangeiras Modernas (Brasil, 2000) que priorizam a habilidade de leitura, em detrimento das outras habilidades na aprendizagem desse idioma.

A Secretaria de Educação de Pernambuco publicou em 2009 as Orientações teórico-metodológicas (OTM) para o ensino de inglês nas escolas públicas estruturada em 4 eixos: 1) Análise linguística; 2) Oralidade; 3) Leitura; 4) Escrita. Percebemos que, mesmo diante dos eixos propostos, nesse material ainda há a ausência de habilidades fundamentais a serem trabalhadas na oralidade para a aprendizagem do inglês - a audição e a pronúncia. Sabendo dessa defasagem, em nosso estudo procuramos avaliar as competências comunicativas desenvolvidas pelos alunos, seguindo os objetivos e metas traçados pelos PCN para o Ensino Médio em Línguas Estrangeiras Modernas (Brasil, 2000), mas recorrendo também aos descritores linguísticos propostos pelo QECR (Conselho da Europa, 2001) que abarcam as 4 habilidades de uso da língua: leitura, escrita, fala e audição.

Essa fragilidade comunicativa, acrescida da situação socioeconômica onde o aluno está inserido, permite a seguinte indagação: como incentivar um aluno a aprender uma língua estrangeira, quando este aluno não tem nenhuma perspectiva de sair do país ou de colocar em prática essa língua? Qual seria a utilidade de uma língua estrangeira em sua vida? Nesse sentido entende-se que, além da aprendizagem tradicional em sala de aula, o processo deveria ser complementado com uma experiência prática que ajudasse a desenvolver nesses alunos, não somente competências de

comunicação em uma língua estrangeira, mas na cultura que envolve esta língua, possibilitando o desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural.

Por um lado, aprender uma língua estrangeira em uma abordagem positiva, ajuda os alunos a construir uma nova forma de pensar e encarar o mundo, bem como a se livrar de velhos sentimentos destrutivos, ajudando-os assim a aumentar a sua autoestima e de transcender os efeitos da humilhação. Por outro lado, aprender uma nova língua irá colocá-los em contato com universos culturais diferentes, vivenciados em outros países, e dará a esses jovens a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas. Em nosso caso de estudo, a aprendizagem de uma língua estrangeira é o "passaporte" para entrar no programa "Ganhe o Mundo" que fará com que tais alunos tenham acesso a um intercâmbio em outro país, aumentando sua autoestima e ajudando a desenvolver sua consciência intercultural.

O pressuposto do estudo é o de que aprender uma língua estrangeira pode causar mudanças positivas nas vidas dos estudantes e na forma e conteúdo de relacionamento com os outros. Neste caso, considera-se que a aprendizagem da língua inglesa figura como um mecanismo capaz de promover inclusão e justiça social, promovendo a dignidade humana. Nesses termos, espera-se identificar no estudo evidências que venham a corroborar ou não este pressuposto.

Esta pesquisa, em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, visa dar conta da seguinte questão geral de investigação: *Em que medida a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão linguística possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio de escolas públicas em Pernambuco?*

Para tentar responder essa pergunta estudamos histórias de vidas de alunos de escolas públicas que participaram do programa governamental "Ganhe o Mundo", analisando até que ponto a experiência de aprender uma língua estrangeira e participar de um intercâmbio em outro país impactou sua vida pessoal. Procuramos ainda caracterizar a competência comunicativa e a competência intercultural dos alunos que participam desse programa, antes e depois do intercâmbio, identificando os efeitos da experiência internacional em suas vidas, no âmbito pessoal, acadêmico e/ou profissional. Procuramos evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa) e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros. Identificamos, nas competências adquiridas e em seus relatos de vida, informações que evidenciam a incorporação, pelos alunos, de processos de inclusão

social emancipatória, promoção da dignidade humana e de justiça social. Trabalhamos estes conceitos através da Educação Linguística, com os contributos da Sociologia da Educação.

Para chegar aos resultados de nossa pesquisa, avaliamos um grupo de alunos em dois momentos distintos. O primeiro antes do intercâmbio e o segundo após esses mesmos alunos terem retornado do intercâmbio. No primeiro momento aplicamos um teste para medir a sensibilidade intercultural e um outro teste para medir a sua proficiência em língua inglesa de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Esses testes foram repetidos após o retorno dos estudantes, tendo sido ainda realizada uma entrevista semiestruturada a um grupo de 10 desses alunos.

Partimos para o estudo com expectativas de resposta positiva: que a energia e o forte sentimento de humilhação oculta (Lindner, 2006) possa ser capaz de ser revertido em um sentimento positivo e construtivo de dignidade humana em resultado da participação neste programa. A grande questão é: como transformar um sentimento tão negativo como humilhação, que existe em grande parte dos alunos, em um sentimento construtivo e positivo? Acreditamos que a educação linguística, aliada a um programa como o "Ganhe o Mundo", pode servir como um elemento promotor da dignidade para esses jovens, que em sua maioria vivem em contextos socioeconômicos desfavoráveis e são expostos diariamente aos efeitos da humilhação social, sejam estes expressos através da mídia e pelo aparelho ideológico, e mesmo replicados, de maneira até inconsciente, no ambiente escolar ou comunitário. cremos que com a construção da dignidade pessoal e do caráter de um jovem, este pode servir como uma semente para reproduzir tais valores dentro de sua família, de sua escola e até mesmo de sua comunidade.

O que acabamos de referir e problematizar encontra-se plasmado ao longo deste trabalho, que se encontra dividido em duas partes contendo sete capítulos. Na primeira parte, do capítulo 1 ao capítulo 4, encontra-se a parte teórica do trabalho, convocando um conjunto de autores/as e perspectivas analíticas que nos permitem enquadrar teoricamente o nosso objeto de estudo. A parte empírica compreende os capítulos 5 e 6, com a conclusão no capítulo 7. Nesta segunda parte do trabalho, descrevemos os procedimentos metodológicos, as escolhas, o caminho percorrido, as categorias analíticas encontradas, discutindo os resultados e o que de novo esta investigação traz ao campo de investigação. O trabalho termina com a bibliografia citada e os anexos considerados pertinentes para a evidência empírica do mesmo.

No primeiro capítulo convocamos e discutimos as políticas nacionais e internacionais referentes ao ensino de línguas estrangeiras. No que se refere às políticas internacionais, abordamos as orientações e políticas adotadas pelo Conselho da Europa, destacando o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001). No tocante às políticas nacionais, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), alguns de seus temas transversais e a relação com o ensino de línguas. Na última secção damos uma introdução aos conceitos-chaves como direitos humanos, justiça e cidadania na educação.

No segundo capítulo tratamos da globalização e pluralidade cultural. Abordamos temas relacionados à globalização, identidade e cultura, culminando com a educação intercultural. No que se refere à globalização, primeiro vemos os tipos de globalização, como a globalização geral (Ferguson, 2003), a globalização cultural (Jamerson, 2001; Mancebo, 2000) e a globalização da informação (Drahos, 1995; Masuda, 1996). Em seguida vemos como tem se dado o processo de globalização no Brasil e na educação. Encerrando secção teremos um tópico dedicado à globalização e intercâmbio. O segundo conceito a ser tratado é o de identidade (Crystal, 1987; Hall, 1997), que estará representado em duas subsecções. A primeira trata da identidade cultural (Hall, 1999) e a segunda da identidade e representações sociais (Moscovici, 1961), trabalhando também com autores mais recentes como Jacques (2001), Andrade (2000) e Cucho (2002). O tópico seguinte abordado é cultura (Cucho, 2002; Duranti, 1997 e Laraia, 1986). Nessa secção procuramos mostrar conceitos como multiculturalismo e interculturalismo, encerrando o capítulo com a educação Intercultural.

No terceiro capítulo abordamos os conceitos de Competência, Competência Comunicativa, culminando com a Competência Comunicativa Intercultural, destacando os modelos de Michael Byram e de Guo-Ming Chen & William J. Starosta. Na parte de competência começamos definindo o conceito tradicional, passando por competência e desempenho (Chomsky, 1957) e competência linguística (Chomsky, 1965). Adentraremos seguidamente na competência comunicativa (Hymes, 1972), chegando ao fim do capítulo com a competência comunicativa intercultural (Byram, 1997; Chen & Starosta, 2000).

No quarto capítulo mostramos as diversas concepções sobre direitos humanos e os vários conceitos de justiça, tal como são teorizados por diferentes autores. Começaremos abordando o primeiro tema que descreve a concepção e o exercício dos direitos humanos e cidadania, passando por direitos humanos e cultura, veremos um tópico que trata de uma alternativa ao universalismo dos direitos humanos, e encerrando o tópico trabalharemos com direitos humanos e educação. O segundo tema a ser tratado nesse capítulo são os conceitos de justiça. Veremos os diversos conceitos de justiça

como o de justiça como equidade (Raws, 2003), justiça como bem-estar (Dworkin, 2011), justiça e paridade participativa (Fraser, 2003; Honneth, 2009), justiça e responsabilidade (Young, 2011), e justiça social (Palacios, 1954). Encerramos o capítulo com o tópico de promoção da dignidade humana pela educação e justiça social.

Na segunda parte, que trata da parte empírica do trabalho, temos o capítulo 5 que trata da metodologia. Nele começamos caracterizando o campo de pesquisa para depois tratarmos do desenho do estudo, ou seja, explicitamos os seus objetivos e suas opções paradigmáticas. Em seguida mostramos que procedimentos, técnicas e instrumentação na recolha de dados foram seguidos, explicando logo a seguir como procedemos com a análise dos dados. Ao finalizar o capítulo fazemos uma reflexão sobre o processo de recolha de dados, sobre questões éticas do estudo e sobre sua validação.

No capítulo 6 apresentamos os resultados, começando pelos testes linguísticos e de sensibilidade intercultural, partindo em seguida para os resultados da análise das entrevistas. Começaremos pela primeira parte do capítulo mostrando o Programa Ganhe o Mundo em ação, mostramos os resultados das observações das reuniões do PGM. Na segunda parte mostraremos os resultados da parte quantitativa de nossa pesquisa que incluem os resultados dos testes linguísticos e os testes da escala de sensibilidade intercultural. Após os resultados fomos para a parte qualitativa do estudo fazendo a análise das entrevistas. Em um primeiro momento cruzamos os resultados das entrevistas com os resultados dos testes de língua e dos testes de sensibilidade intercultural para explicar o desempenho mostrado nos testes de língua e de sensibilidade intercultural, onde os dados das entrevistas comentaram os dados dos testes. Em um segundo momento procuramos ver quais foram as mudanças nas vidas desses alunos após o intercâmbio.

O capítulo 7 aborda as nossas reflexões finais, onde apresentamos o modo como os objetivos do estudo foram trabalhados, as limitações de nosso estudo e as nossas recomendações futuras. Primeiro mostraremos as descobertas e afirmações de nossa pesquisa e em seguida faremos uma análise prospectiva e recomendações futuras. Mostraremos quais foram as nossas limitações nesse estudo e faremos as últimas considerações contribuindo assim, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração futuros estudos e sugestões para a implementação de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social.

CAPÍTULO 1

Políticas e orientações internacionais e nacionais para a educação em línguas estrangeiras

Introdução

Neste capítulo apresentaremos as principais orientações e políticas nacionais e internacionais referentes a Educação em Línguas Estrangeiras, com relevância para o contexto europeu e brasileiro. O capítulo está subdividido em quatro tópicos, cada um deles se referindo a um ou mais temas introdutórios que utilizaremos nessa primeira parte. No primeiro tópico começaremos descrevendo o Conselho da Europa, como este surgiu, com quais objetivos e quais suas recomendações referentes ao plurilinguismo e pluriculturalismo. Veremos quais são as suas recomendações para a aprendizagem de língua estrangeira e como surgiu e se desenvolveu o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR – Conselho da Europa, 2001) para as línguas.

Escolhemos o QEQR como guia de avaliação de proficiência linguística para os alunos que fazem intercâmbio pelo PGM, por entendermos que este é um quadro completo que faz uma avaliação sob diversos aspectos da proficiência linguística. Além disso, este é o instrumento de avaliação mais utilizado em cursos de idiomas no Brasil, a exemplo do British Council, Instituto Goethe, Instituto Cervantes, Instituto Dante Alighieri, Aliança Francesa, entre outros de referência. Isto nos dá uma maior segurança nesse tipo de avaliação de alunos com diferentes origens socioculturais que frequentam as escolas públicas do Estado de Pernambuco.

No tópico 2 veremos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram no Brasil e quais as suas recomendações para o ensino de língua estrangeira nas escolas. Através de estudos realizados recentemente, veremos como essas recomendações vêm sendo seguidas, ou não, pelas escolas e o impacto que essas novas recomendações exerceram tanto em professores como em alunos dessas escolas.

No tópico 3 veremos como a pluralidade cultural é tratada dentro dos PCN e como ela tem sido associada (ou não) ao ensino de língua estrangeira nas escolas. Vivemos em uma sociedade multicultural e esse fato é comumente refletido na escola, nas relações interpessoais entre alunos e entre alunos e professores. Neste tópico veremos quais as instruções dos PCN em relação a esta realidade existente em nossas escolas e o que tem sido feito na prática.

Nesta mesma sequência, o tópico 4 averigua como os conceitos de Direitos Humanos, Justiça e Cidadania são abordados pelos PCN como temas transversais, fazendo uma ligação entre

esses conceitos e os elementos de nossa pesquisa. Nesta primeira etapa esses conceitos tratados nos tópicos acima serão vistos de uma maneira predominantemente descritiva, com o intuito de situar o leitor sobre alguns conceitos básicos incidentes nos Direitos Humanos e Justiça Social. Estes conceitos serão abordados com maior detalhamento e profundidade no capítulo 4 de nosso trabalho.

Este capítulo servirá de base para os demais que serão abordados na sequência deste trabalho e que completarão o nosso referencial teórico. Posteriormente os conceitos aqui abordados reaparecerão em exemplos práticos na parte empírica de nosso trabalho, onde as teorias servirão para apoiar as descobertas feitas em nossa pesquisa.

1.1. O Conselho da Europa, suas orientações e políticas linguísticas

Criado em 1949, o Conselho da Europa é a principal organização de defesa dos direitos humanos no continente europeu. Atualmente com sua sede em Estrasburgo na França, é formado por 47 Estados-membros dos quais 28 também são membros da União Europeia (Conselho da Europa, 2001). Todos os Estados-membros do Conselho da Europa assinaram a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, que é um tratado que visa proteger os direitos humanos, a democracia e o Estado de direito. Desde sua implantação, algumas conquistas nas áreas de direitos humanos e justiça social têm sido alcançadas e implementadas pelo Conselho. Dentre essas realizações podemos citar: a abolição da pena de morte, o reforço dos direitos humanos, a não-discriminação e luta contra o racismo, a defesa da igualdade de expressão, igualdade entre homens e mulheres, a proteção dos direitos das crianças, a defesa da diversidade cultural, a observação das eleições, a educação em direitos humanos e na democracia, o controle da qualidade dos medicamentos e dos cuidados de saúde.

As atividades do Conselho da Europa visando promover a diversidade linguística e o ensino de línguas na área de Educação começaram a ser realizadas no âmbito da Convenção Cultural Europeia, assinada em 1954 e ratificada por 49 países. Contando com uma Unidade de Política Linguística, em 1957 o Conselho organiza a primeira conferência intergovernamental sobre cooperação no ensino de línguas. No ano de 1963 começou o primeiro projeto de relevância que iria culminar na aprovação em 2001 do QECR. Hoje em dia, esse documento é um guia fundamental para o ensino de línguas na Europa, além de vários outros países fora do continente europeu.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) serve como base comum para a criação de programas de aprendizagem de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros, no contexto europeu. Como é explicado em sua apresentação, o QECR “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.” (Conselho da Europa, 2001 p.19). Essa descrição também envolve o contexto cultural da língua a ser estudada.

O QECR é também um guia avaliativo usado para medir a proficiência linguística e os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa. Seu principal objetivo é proporcionar um método de aprendizagem, ensino e avaliação que se aplique a todas as línguas europeias. Foi instituído em novembro de 2001 quando uma resolução do Conselho Europeu recomendou o seu uso para ajustar os sistemas de validação de habilidades linguísticas.

O QECR atende ao objetivo geral do Conselho da Europa conforme estabelecido nas *Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”* (Conselho da Europa, 2001, p.20). Logo no capítulo 1, o QECR explica o seu aspecto descritivo e classificatório que se dá por conta da própria situação de complexidade na comunicação humana que, para ser estudada, precisa ser analisada desta forma:

A natureza taxonómica do QECR significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em línguas nas suas diferentes componentes. (...) A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades (...) isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (Conselho da Europa, 2001, p.19).

De acordo com a descrição acima, a competência em uma determinada língua não é considerada como uma capacidade única, indivisível, mas sim como um conjunto de capacidades que todo ser humano pode desenvolver como indivíduo e como um ser na sociedade. A formação dessa competência, através da educação em línguas, ajuda na formação da personalidade e de sua identidade sociocultural.

O QECR divide as competências do utilizador/aprendente em dois grandes grupos: 1- Competências gerais; 2- Competências comunicativas em língua. As competências gerais se dividem em: Conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, a competência

existencial, e a competência de aprendizagem. Cada um desses itens se subdivide em vários conceitos agregados a eles. As competências comunicativas em língua se subdividem em três grupos: Competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. Cada uma dessas subdivisões comporta também vários conceitos agregados. A nova versão do QECR (Council of Europe, 2020) introduz, inclusive, descritores para a mediação e para a competência pluricultural.

Dentro do QECR o conceito de competência comunicativa é um dos pontos teóricos fundamentais. Tal conceito encontra-se por trás de um outro conceito bem destacado no referido quadro: o plurilinguismo. No decorrer do tempo, o Conselho da Europa passou a dar uma importância especial ao plurilinguismo, considerado como uma competência comunicativa que abrange toda e qualquer experiência linguística e paralinguística do indivíduo. De acordo com o QECR (2001) o plurilinguismo é

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata de sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (p. 231)

Essa competência é adquirida primeiramente no meio familiar e durante a vida vai se estendendo a outros meios como escola, trabalho, universidade, viagens ao exterior, etc.

O QECR tem três dimensões principais: *atividades linguísticas*, *os domínios* onde essas atividades ocorrem e *as competências* que desenvolvemos. Descreveremos abaixo cada uma dessas dimensões:

Atividades Linguísticas – A versão de 2001 do QECR distingue quatro tipos de atividades linguísticas: 1- Recepção que inclui escutar e ler; 2- Produção que é relativo a fala e a escrita; 3- Interação que pode ser falada e escrita, e 4- Mediação que envolve a tradução e a interpretação.

Domínios - As competências comunicativas gerais e particulares são desenvolvidas produzindo ou recebendo textos em vários contextos sob várias condições e restrições. Estes contextos correspondem a vários setores da vida social que o QECR chama de domínios. São distinguidos quatro grandes domínios: educacional, ocupacional, público e pessoal.

Competências - Um estudante de línguas pode desenvolver vários graus de competência em cada um desses domínios. Para ajudar a descrevê-los o QECR elaborou um conjunto de três níveis, cada um com dois subníveis. Em 2018, foi lançada uma nova versão do QECR que acrescenta mais alguns níveis, inclusive um nível chamado Pré A1. Neste trabalho escolhemos

apresentar a versão de 2001 pois foi com ela que conduzimos nossa pesquisa, antes da nova edição de 2018. Na versão de 2001 temos:

- Nível A (Básico): Subníveis A1 (Inicial) e A2 (Básico)
- Nível B (Intermédio): Subníveis B1 (Intermédio) e B2 (Independente)
- Nível C (Avançado): Subníveis C1 (Eficaz) e C2 (Estruturado)

No quadro 01 mostramos os níveis de competência e as habilidades correspondentes que são esperadas em cada um, de acordo com a classificação do QECR (Conselho da Europa, 2001):

Quadro 1: QECR - Níveis de competência: escala global (p.49)

NÍVEL	HABILIDADES
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Para os propósitos de nosso estudo, o QECR foi o instrumento usado para mensurar a proficiência linguística dos alunos. Este quadro já vem sendo utilizado em muitos países fora da Europa e atualmente tem sido um dos instrumentos mais utilizados para medir e classificar a proficiência

linguística dos estudantes de línguas estrangeiras. Ao optar pelo uso do quadro, tivemos a certeza de utilizar em nosso estudo um instrumento de avaliação já certificado e creditado por inúmeras instituições de vários países do mundo, além de ser um instrumento completo de avaliação.

1.2. Os PCN e o ensino de línguas estrangeiras

Os PCN são manuais de referência e sugestões que os professores podem adotar em sala de aula, servindo também como estrutura de um currículo para a Educação Básica. Na verdade, são as orientações básicas e indispensáveis elaboradas pelo Ministério da Educação para orientar o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras. De acordo com os PCNs (Brasil 2006, p. 5), “o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.” Servem, portanto, como manual de orientação para as escolas e professores, sugerindo sobre o que deve ser ensinado, quais as formas de ensinar, e como ensinar em determinados contextos.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Base (LDB) que é o documento oficial que normatiza a educação no Brasil. Composta por 92 artigos contempla todos os aspectos educacionais que merecem destaque. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que foi precedida por debates com setores organizados da sociedade e por formulações de consultores e especialistas da área de Educação. Publicado em 2000, os PCN do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, se refere ao ensino de línguas estrangeiras da seguinte forma: “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (Brasil, 2000, p. 95). Isso mostra que o ensino de línguas com os PCN assumiu uma importância inédita em nossos currículos escolares, sendo considerado tão importante para a formação do indivíduo quanto qualquer outra disciplina da grade curricular. Atualmente no Brasil, o ensino de línguas é oferecido em contextos diferentes nas escolas da rede oficial de ensino, sendo elas públicas ou particulares, e ainda em escolas livres de idiomas.

Em nosso trabalho pegamos o ensino regular de línguas estrangeiras e fazemos um recorte para o ensino de inglês no ensino médio. De acordo com Almeida Filho (2005), o ensino de inglês nas escolas da rede oficial de ensino não produz resultados esperados e previstos pela atual legislação. Em contraposição, os cursinhos de idiomas, realizados em escolas particulares, são aqueles que têm os melhores resultados no ensino desse idioma. Este fato foi mostrado em um estudo feito pela

Universidade de Brasília (Naves, 2008): “quando analisamos o ensino de línguas nas escolas, sejam elas pertencentes à rede oficial ou não, deparamo-nos com grandes equívocos metodológicos que resultam em práticas ineficazes. Essas práticas no Brasil priorizam o estudo da língua pela língua enfatizando formas gramaticais em detrimento ao ensino contextualizado como recomendam os PCN” (p.36). Estes equívocos também já tinham sido constatados em estudos anteriores realizados por Lamb Fenner & Corbari (2004), Lira (2004 e 2009), e mais recentemente corroborados pelo trabalho de Lima (2015).

De acordo com os PCN, a meta principal para o ensino de línguas estrangeiras no nível médio é a comunicação oral e escrita, entendida como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal por meio de competências mais abrangentes” (Brasil, 1998, p. 30-31). A ênfase dada a esses três elementos – o profissional, o acadêmico e o pessoal –, se dá pelo contexto de um mundo globalizado, onde o conhecimento eficaz de línguas, seja a materna, a nacional ou as estrangeiras, funciona como um meio de formação e realização do ser humano. Dessa maneira, as competências esperadas do aprendiz de LE não podem priorizar apenas uma habilidade. Atualmente espera-se que o aprendiz de LE seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira sem muitas dificuldades, considerando-se que o mundo globalizado exige dele muito mais do que era exigido no passado. Essa visão é reafirmada pelos PCN de línguas estrangeiras modernas (Brasil, 1999) quando afirma que a partir da nova LDB as línguas estrangeiras, “consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, adquirem o status de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.” (p. 49).

Ainda de acordo com os PCN, para que os jovens e adultos possam exercer a cidadania é necessário que saibam se comunicar, compreender e buscar informações, sendo capazes de interpretá-las e argumentar a partir delas, o que significa o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas. Neste aspecto, a aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal. A linguagem, sendo essencialmente transdisciplinar, exerce um papel de ligação entre todas as áreas de ensino. Nesse aspecto, a aprendizagem de uma língua estrangeira é considerada como uma fonte de ampliação dos horizontes culturais. Por conta da realidade do mundo em que vivemos, com a globalização e tecnologias mais avançadas do que as do passado, não se concebe mais um ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um processo estático e restrito apenas a enfatizar apenas as habilidades de leitura e escrita, mas sim que trabalhe com as quatro habilidades linguísticas.

Comparando as propostas dos PCN com as do QEER, vemos que apesar de terem o mesmo objetivo, as terminologias usadas nem sempre são as mesmas. Para o *PCN de Língua Estrangeira* (Brasil, 1998), ao ensinar uma língua estrangeira, deve-se considerar a sua *natureza sociinteracional*, pois quem a usa está interagindo com o seu interlocutor, aquele que produziu um enunciado, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Desta forma, “os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam” (p. 57– 58). Sobre esse parceiro mais competente, os PCN nos relatam que ele pode ser um adulto, um professor ou mesmo um aluno que tenha mais experiência na língua. Desta forma, “na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua” (p. 58). Já o QEER sugere que o ensino de língua estrangeira deve ocupar um espaço privilegiado de preparação dos alunos para que estes possam participar de sociedades linguística e culturalmente diversas, objetivando o desenvolvimento do domínio sociocultural pelo plurilinguismo, assim como da consciência intercultural (Conselho da Europa, 2001 p. 20). Isso nos mostra uma nova visão sobre a aprendizagem de língua estrangeira, que não é só vista como uma ferramenta de comunicação, mas acima de tudo como meio de promoção do respeito e da liberdade em face a um mundo cada vez mais integrado e globalizado. O ensino de língua estrangeira deve ser capaz de ativar todo o repertório linguístico do estudante para que ele seja capaz de se comunicar e compreender mensagens em situações que se caracterizam pela presença de mais de uma língua.

A partir deste documento podemos entender o conceito de consciência intercultural como o conhecimento, a compreensão, a aceitação e o respeito aos valores e estilos de vida de culturas diversas. O desenvolvimento do domínio sociocultural deve ser realizado integradamente através do desenvolvimento das competências gerais associadas ao “saber”, “saber fazer”, “saber ser”, “saber estar”. Nos PCN do Ensino Médio (Brasil, 2000) encontramos a defesa do domínio sociocultural no ato de comunicação. Segundo o documento, a comunicação é entendida “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, [e] deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (p. 31). Podemos ver que nos dois documentos os focos são distintos, voltados às suas realidades mais imediatas; enquanto na Europa o plurilinguismo é uma realidade diária devido aos efeitos das diásporas e grande

números de imigrantes na maioria de seus países, no Brasil o foco mais forte é na formação profissional e acadêmica.

Em nosso caso, os imigrantes do passado deixaram para os nossos dias uma herança multicultural que se manifesta nos valores e costumes adotados em nossa sociedade. Nesse caso a nossa realidade sociocultural na atualidade é fruto de um processo histórico. Precisamos primeiro compreender os valores internos que são expressos em uma sociedade diversa e estratificada como a nossa, e como esse fato interfere no processo de comunicação, pois sabemos que “a linguagem é uma herança social que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.” (Brasil, 2000, p. 5). Essa pluralidade cultural existente no Brasil é o resultado de um longo processo histórico de interação entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Essa construção cultural do Brasil apresenta-se de forma muito complexa, pois com o passar do tempo vem sendo continuamente definida e redefinida em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Desta maneira,

Coexistem aqui culturas como singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo em que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade. (Brasil, 1997a, p. 28).

No que diz respeito aos níveis de saída de proficiência linguística do ensino médio, o QEQR sugere o nível B2 para a primeira língua estrangeira e B1 para a segunda língua estrangeira, como é o caso de Portugal. De acordo com a Lei de Bases do Ensino Educativo, LBSE (Portugal, 2005), um dos objetivos do ensino básico é “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda.” (Lei n.º 49/2005, artigo 7.º, alínea d). Ao final desse ciclo de formação, o aluno deverá chegar ao nível B2 de acordo com o QEQR, o equivalente ao “utilizador independente”. Por outro lado, no Brasil, os PCN não são tão claros para indicar um nível mínimo de proficiência linguística na saída do ensino secundário. Fala-se em o aluno atingir um nível de competência onde ele seja capaz de ter acessos a informações diversas contribuindo para a sua formação como cidadão, mas ao mesmo tempo não estabelece nada que mensure essa competência linguística, como no caso do QEQR. De acordo com os PCN,

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (Brasil, 2000, p. 26)

Essa falta de norteamo nos PCN, no que se refere ao nível de proficiência mínima para os alunos que terminam o Ensino Médio, pode ser explicada pela própria natureza do Ensino Médio que é voltado à formação para o trabalho, conforme vemos no texto abaixo:

Evidentemente é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (Brasil, 2000, p. 27)

Talvez seja na interpretação desse trecho dos PCNs que alguns encontram suas justificativas para um ensino de inglês voltado principalmente para a leitura e escrita, pois essa habilidade é a que será mais exigida no campo de trabalho. Observemos que, enquanto em Portugal, já no ensino básico, um dos objetivos é fazer com que o aluno estude uma língua estrangeira e já inicie o aprendizado de uma segunda língua, no Brasil um dos objetivos principais do ensino médio é a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Vemos que na última parte do texto acima fala-se dos conhecimentos que “de forma mais ou menos *imediata*, serão *exigidos* pelo mercado de trabalho” (p. 27). Portanto, se a exigência feita nos documentos oficiais que norteiam a educação é por leitores proficientes, e não por falantes, é nesse sentido que o Ensino Médio tenta adaptar-se. Para o ensino de línguas o desenvolvimento das habilidades de entender, falar, ler e escrever é um objetivo primordial, mas isso não é o que ocorre na realidade escolar brasileira, principalmente em escolas da rede pública de ensino. Por outro lado, do mercado de trabalho, a exigência é por profissionais que sejam fluentes na língua estrangeira. Tendo em vista que a escola pública não prepara os alunos para desenvolverem essas habilidades, a única alternativa que eles têm é buscar aprender o idioma em um curso de línguas particular.

Vemos, portanto, que há uma grande contradição entre o real e o ideal proposto pelos próprios PCNs. No âmbito do ideal fala-se da competência comunicativa e do falante proficiente ideal nos mostrando que

Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa, em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um de seus componentes. Assim além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (Brasil, 2000, p. 29)

Esta linha de pensamento é corroborada mais adiante, onde afirma-se: o aprendiz deve “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (Brasil, 2000 p. 95). Na prática, o que vemos em nossas escolas são

currículos de línguas estrangeiras voltados para capacitar o aluno para a habilidade em leitura e escrita, apenas, fato que contradiz as recomendações dos PCN mostradas nos textos acima. Aprender uma língua estrangeira faz com que o aluno amplie o conhecimento que já possui de sua língua materna, encontrando nas estruturas que já conhece o apoio para desenvolver outras em níveis diferentes. O ensino de uma língua estrangeira deve levar em conta que o aluno construa saberes que lhe possibilitem tomar para si uma postura reflexiva, ativa e crítica em relação à sua realidade local. Sendo assim, estará atendendo às quatro premissas indicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como eixos estruturais da educação na sociedade atual, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Esses mesmos eixos serviram de referência à elaboração da proposta do QECR referente à análise do domínio sociocultural.

O domínio de uma língua estrangeira supõe, antes de tudo, o conhecimento dos valores e das crenças presentes em diferentes grupos sociais que entrarão em contato com os valores e crenças do grupo social que o aluno pertence (Revuz, 1998); o aprendiz de uma língua estrangeira “já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira” (p. 217). Para que o ensino de língua estrangeira atinja o seu verdadeiro objetivo social, contribuindo para a formação da cidadania, é necessário pensar que a formação ou mudanças de atitudes se concretiza a partir do contato e do conhecimento do estrangeiro, o que leva a considerar o ensino de língua estrangeira, primeiramente, como um conjunto de valores e de relações interculturais. De acordo com os PCN (Brasil, 2000, p. 5) “a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los”, sendo que a “língua é uma das formas de manifestação da linguagem. A língua é um elemento vivo, que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes.” (p. 5). Quando ela recebe influências de outras línguas, como os anglicismos e outros empréstimos linguísticos, abre espaço para que novos fatos linguísticos, com o tempo e com o uso de seus falantes, tornem-se aceitáveis na linguagem cotidiana.

1.3. A Pluralidade Cultural como tema transversal na Educação

Dentro dos PCN, o termo Pluralidade Cultural refere-se ao conhecimento e à valorização de características culturais e étnicas dos diversos e diferentes grupos sociais que convivem em nosso país, assim como as desigualdades socioeconômicas, criticando as relações sociais discriminatórias e

excludentes que permeiam a nossa sociedade. Desta forma, o aluno tem a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, diverso, multifacetado e algumas vezes cheio de paradoxos.

Este tema transversal sugere uma abordagem que busca tornar explícito a diversidade cultural e étnica que integra a sociedade brasileira, compreendendo suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e mostrar mudanças necessárias, esclarecendo que, para valorizar as diferenças étnicas e culturais, não é necessário ter que aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, é um direito de todo ser humano, por sua dignidade inerente, sem qualquer discriminação.

A afirmação da diversidade cultural e étnica é uma característica essencial na construção de uma identidade nacional que se alterna permanentemente, contando com a Ética como elemento que regula e define as relações sociais e interpessoais. Os temas transversais são questões sociais, inseridas nos PCN, que têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que são intensamente vividos no cotidiano da sociedade. Os temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. São temas considerados como de urgência social e que devem ser tratados com a mesma importância das áreas convencionais.

A questão da “pluralidade cultural”, nas duas edições dos PCN (Brasil, 1997, 1998) para o Ensino Fundamental e Médio, está diretamente ligada a várias áreas de conhecimento: fundamentos éticos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos psicológicos e pedagógicos, populacionais, jurídicos, sociológicos, linguagens e representações e conhecimentos antropológicos. A transversalidade e a interdisciplinaridade deste tema parecem evidentes quando um professor prepara uma aula prática de língua inglesa que envolve elementos como cultura, história, geografia ou mesmo problemas sociais, levando seus alunos a refletirem sobre essa experiência prática. Esta é uma boa iniciativa, apesar de sabermos que o tratamento dado ao assunto para os diferentes ciclos do ensino fundamental e médio ainda não é muito explorado e pouco desenvolvido nos referidos volumes dos PCN.

De acordo com os PCN, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são fundamentadas na crítica de uma concepção de conhecimento

(...) que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (Brasil, 1998, p. 29)

Os trabalhos interdisciplinares e transversais nos PCN procuram atender uma sugestão da Organização das Nações Unidas (ONU) através de suas agências, para que se desenvolva de uma “Cultura da Paz” nas escolas baseada nos princípios da tolerância, respeito mútuo e solidariedade. Em nosso caso, no Brasil já existem estudos desenvolvidos sobre escolas indígenas (Grupioni, 2000; INEP – Brasil, 2007; Firmino, 2019) e pesquisas acerca da situação dos afrodescendentes nas escolas (Gonçalves & Silva, 2000; Kesley, 2018; Silva, 2018), assim como certas experiências inovadoras em algumas regiões, ligadas a movimentos de caráter étnico. Apesar de tudo isso, até hoje pouco se discutiu sobre uma proposta que mostrasse o Brasil como um todo em sua riqueza e complexidade étnica e cultural, assim como também carecemos de mais estudos que nos mostrem as relações estabelecidas entre essas diversas culturas que convivem em território nacional.

De acordo com um estudo recente do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) baseado no censo populacional de 2010, convivem hoje no Brasil cerca de 305 etnias indígenas que estão distribuídas em todo território nacional, falando pelo menos 274 línguas (Brasil, 2010). Cada um desses povos tem a sua identidade própria e representa uma riquíssima diversidade sociocultural. Juntando-se a essa situação, temos uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. De acordo com os PCN (Brasil, 1997, p. 25), “a diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a forma de apreender o mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano.” As experiências e assimilações culturais vividas no campo são diferentes das vividas em centros urbanos, assim como também são diferentes os valores, os ritmos de vida e formas de solidariedade, pois “os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores e de projetos de vida” (p. 25), que passam a dividir e a conviver num espaço territorial comum.

Os PCN também nos alertam para o descaso das autoridades quanto a esse fenômeno quando nos diz que

(...) esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ ou descaracterizado, particularmente em processos da indústria de bens culturais. Também na escola, onde essa diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997, p.25).

No Recife, conhecida como a capital multicultural do Brasil, a situação não é diferente; porém aqui encontramos em número maior os grupos de resistência à massificação cultural que é imposta de fora para dentro. Por outro lado, muitas vezes esses grupos de resistência se fecham muito entre si,

não possibilitando um intercâmbio com os demais de sua localidade e mesmo de outras partes do mundo. Se faz necessário um trabalho de conscientização intercultural para que tais grupos aprendam a valorizar suas culturas e apreciar e respeitar as demais culturas diferentes das suas. Essa falta de diálogo entre os diversos grupos não é fato novo, é algo que sempre existiu e nunca se trabalhou de forma efetiva políticas públicas que incentivassem o intercâmbio entre os jovens. Podemos ver que até a época da elaboração dos PCN quase não existiam estudos a esse respeito, pois de acordo com os próprios PCN, foi importante registrar que...

...raríssimos estudos tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, no seu contexto mais amplo, como fator relevante para o desenvolvimento psicológico e cognitivo. Há estudos, sobretudo no campo da lingüística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança no interior de seu grupo de origem. Contudo, tem sido pouco usual propor à criança e ao adolescente uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais. Nesse sentido, procurou-se fazer um levantamento do que estaria disponível no plano internacional e no Brasil. (Brasil, 1999 p. 124).

Nesse contexto, anos após essa publicação, o Programa Ganhe o Mundo (PGM) surge atendendo também, entre outras coisas, essa velha reivindicação dos PCN na questão do desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural associada a uma competência comunicativa intercultural em alunos do ensino médio das escolas públicas no Estado de Pernambuco.

1.4. Direitos Humanos, justiça e cidadania na educação

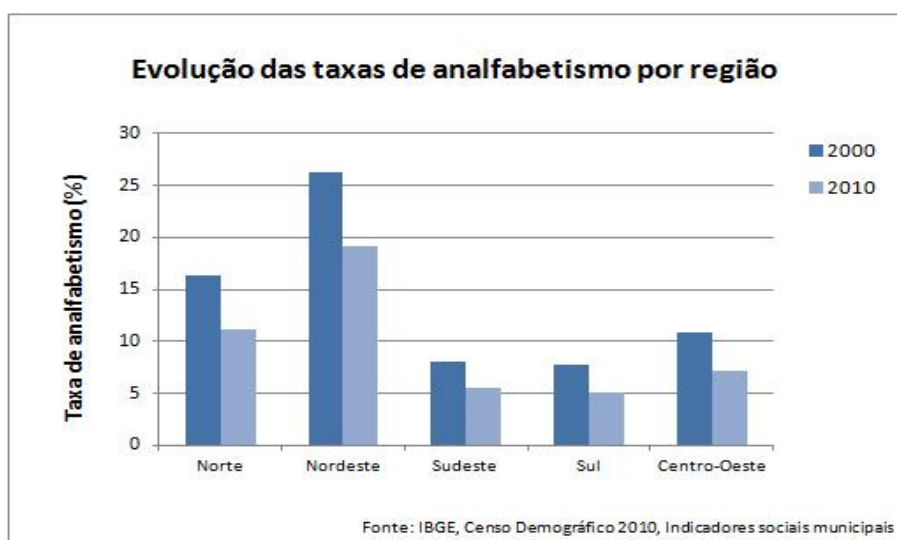
Quando comparamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹) em um intervalo de 10 anos, entre os censos de 2000 e o de 2010, vemos que houve algumas alterações nos números da educação no país. Algum progresso é percebido na diminuição do número de analfabetos absolutos, mas a situação ainda está muito longe do que seria aceitável. De acordo com os dados do IBGE, em 2000, o direito ao acesso à educação ainda não tinha sido universalizado: 3,95% da população de 7 a 9 anos e 6,39% de 10 a 14 anos estavam sem frequentar a escola. Entre os analfabetos funcionais e absolutos, 42.844.220 das pessoas acima de 10 anos, o equivalente a 31,4% da população dessa faixa etária, não sabiam ler e nem escrever. Ainda de acordo com o IBGE (Brasil, 2010), além do acesso, a permanência na escola, que deveria ser mantida, também tem falhado: os índices de evasão e repetência eram de 19,5% em 2002.

Em 2010 o IBGE nos mostra que a taxa de analfabetismo caiu de 14,7% para 10% em pessoas com mais de 15 anos (gráfico 01); mesmo assim persistia um número elevado de analfabetos

¹ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/materiais/guia-do-censo.html>

absolutos, cerca de 14,1 milhões, dos quais, cerca de 9 milhões eram negros e pardos. Dentre eles, mais da metade residia na região Nordeste. Nesse mesmo período melhorou o número de alunos que cursavam o ensino médio na idade adequada, entre 15 e 17 anos, passando de 26,6% para 44,5% nesse último censo. Essas diferenças e desigualdades educacionais entre brancos, negros e pardos, se reflete diretamente nos rendimentos médios dos negros e pardos que são, de uma forma geral, 50% menores do que o rendimento médio mensal de um branco (IBGE, 2010).

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo no Brasil



As desigualdades regionais também são refletidas no número de analfabetos. Na região Nordeste, por exemplo, o número de analfabetos chega a 28% na população acima de 15 anos em municípios com até 50 mil habitantes. Nesses municípios a proporção de idosos não alfabetizados chega a aproximadamente 60% da população. Essa desigualdade é também refletida nas grandes metrópoles como no caso do Recife, onde os bairros periféricos apresentam um índice bem mais acentuado de analfabetismo e de pessoas desempregadas ou vivendo de trabalhos informais. Nessas localidades também se encontram índices de evasão escolar bem acima da média dos bairros de classe média.

Os princípios norteadores da educação básica devem incluir a democratização ao acesso escolar, permanência e conclusão de todos os alunos na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, evitando a evasão escolar, além do desenvolvimento da consciência social crítica nos educandos. Se faz necessário a aplicação desses princípios desde a infância, na formação educacional dos cidadãos, priorizando aqueles que pertencem a segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados como os negros, os indígenas, minorias étnicas e raciais, pessoas de baixo poder

aquisitivo que vivem em favelas, pessoas sem teto e os sem-terra, assim como toda a população em situação de risco e vulnerabilidade.

O processo de formação implica no reconhecimento da alteridade e da pluralidade cultural que são elementos essenciais na construção da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate sobre diversos conceitos, assim como para o reconhecimento, promoção, respeito e valorização dessa diversidade cultural. Para que isso aconteça e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é necessário assegurar dignidade, igualdade de oportunidades, incentivo a participação, além de prover autonomia aos membros da comunidade escolar.

Antes de mais nada, é preciso ter em mente que o Brasil tem incentivado a educação para os direitos humanos, logo, o trabalho com projetos interdisciplinares ancorados nos temas transversais, especialmente aqueles relacionados à educação para os direitos humanos encontram amparo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Assim, é pertinente apresentar o conceito de direitos humanos difundido pelos documentos oficiais:

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir; tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, educação, ao trabalho, à liberdade, a relação, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio. (Brasil, 2013, p. 11)

Na mesma linha, os documentos curriculares oficiais também apresentam o conceito de Educação e Direitos Humanos.

O Programa Nacional para Educação em Direitos Humanos (PNEDH) define educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos, internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2006, p. 25).

Os princípios expostos acima devem guiar o trabalho docente a fim de garantir uma formação capaz de sensibilizar os estudantes, colaborando para o desenvolvimento de uma opinião pública solidariamente comprometida no combate às injustiças sociais ainda presentes em nosso mundo

contemporâneo e que são causadoras de grande sofrimento a determinados grupos minoritários. Neste entendimento, os documentos oficiais reforçam a necessidade de “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.” (Brasil, 2013, p. 516).

De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com base no Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH, UNESCO, 2006), a educação deve se dar em ambiente escolar interagindo com a comunidade local pois ela “vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 2013, p. 47). No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, tem como base documentos internacionais e nacionais, inserindo o Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no PMEDH e seu Plano de Ação. Como reflexo dos princípios adotados pelo PNEDH, os PCN (Vol.10) destacam, a “Pluralidade Cultural”, como um dos temas transversais no contexto mais amplo da globalização dos direitos humanos e da luta contra a injustiça social:

Os direitos humanos assumiram, gradativamente, a importância de tema global. Assim como a preservação do meio ambiente, os Direitos Humanos colocam-se como assunto de interesse de toda a humanidade. Se o planeta está ameaçado por políticas de desenvolvimento predatórias, da mesma maneira a miséria e a intolerância em seus diversos aspectos promovem no final do século a morte e a fome, a marginalidade extrema, migração em massa, desequilíbrios internos e, no limite, guerras entre grupos humanos que outrora conviveram em suposta harmonia. A violência em que pode resultar a disputa étnica, religiosa e social, quando a intolerância e o desequilíbrio são levados ao extremo, expressa-se em números: Sabe-se que 80% das guerras que ocorrem hoje derivam da intolerância étnica e religiosa em conflitos internos. (Brasil, 1997, p. 37)

Assim, a educação em direitos humanos deve incluir questões referentes às áreas da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possam prover uma intervenção pedagógica libertadora e conscientizadora, promovendo o respeito e valorização da diversidade, promover a justiça social e a cidadania, enfatizando os conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

Atento a esse fato o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) nos mostra que,

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. (p.23)

De acordo com o PNDEH (Brasil, 2006), a educação em direitos humanos deve ser implementada em três níveis:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (p. 32).

A universalização da educação básica, com indicadores fiáveis de qualidade e de igualdade, é um princípio básico para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade. Ainda de acordo com o PNDEH (2006), os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (p. 32).

Os objetivos gerais do PNEDH são:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;

b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;

c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas;

d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;

e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;

f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros);

g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;

i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;

k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;

l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos planos de educação em direitos humanos dos estados e municípios;

m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (Brasil/PNEDH, 2006, p. 26-27)

Quando falamos sobre cultura dos Direitos Humanos, não estamos nos reportando a um conceito tradicional de cultura que se refere a conservação de costumes, tradições, crenças e valores. Falamos sobre a formação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. E, além de tudo,

estamos pontuando a importância da mudança de atitudes tendo como objetivo uma sociedade equitativa, onde todos sejam respeitados na sua diversidade sociopolítica, ideológica e cultural.

A educação é um direito do ser humano, portanto, surgem as lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica, que ganham espaço no contexto nacional. Observa-se, a partir do final da década passada e início desta, a expansão do ensino fundamental e a abertura para novas vagas no ensino médio; o Estado começa a priorizar a educação básica, sendo influenciado pelas exigências das instituições financeiras internacionais, como FMI e Banco Mundial, que desde a década de 1960 passaram a adotar um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países (Maués & Mota Júnior, 2014).

Garantir o direito à educação significa não somente o acesso e permanência do aluno na escola, mas também uma melhor qualidade do ensino, estruturas escolares mais adequadas ao educando, melhores condições de trabalho aos profissionais da escola, e por fim, fazer cumprir a lei, saindo da teoria e voltando-se para a prática contextual. Assim os PCN afirmam já na sua introdução, que a cidadania deve ser compreendida como um produto de histórias sociais cujos protagonistas são os próprios grupos sociais, sendo assim, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O próprio PNDEH afirma que “a educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (Brasil, 2006, p. 26). Por outro lado, “...o modelo educacional decorrente dos valores sociais não tem sido bem visto pela sociedade e por técnicos que atuam no contexto educacional. A instituição escolar não tem conseguido se transformar, ainda que seja um espaço privilegiado para atuação e reflexão” (Fernandes & Paludeto, 2010, p. 242).

No contexto escolar ainda existe uma carência de agentes institucionais que trabalhem temas como prevenção às drogas, violência, sexualidade, alteridade, ética, etc. No entanto, o PNEDH afirma que

(...) a consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. (Brasil, 2006, p. 26).

De acordo com os PCN do ensino médio, as sugestões são para que a escola ofereça aos educandos um saber indispensável à compreensão

(...) do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (Brasil, 2000, p. 14).

(...) de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (Brasil, 2000, p. 43).

Desde a publicação dos PCN, vieram à tona uma série de discussões a respeito da qualidade de ensino, formação de um corpo docente mais capacitado a enfrentar os desafios diários em sala de aula e a elaboração de materiais didáticos como gramáticas, livros didáticos e manuais que sejam mais eficazes e mais próximos da realidade sociocultural do educando. Temas como direitos humanos, justiça e cidadania vem sendo trabalhados em seus temas transversais. Assim, as questões fundamentais da transversalidade e da educação participativa devem ser tratadas como elementos primordiais para um ensino voltado ao contexto onde o aluno encontra-se inserido. Nos PCN de Ensino Médio, no entanto, não existe uma referência direta aos direitos humanos e cidadania, mas sugerem que as situações de aprendizagem, quando são próximas da realidade cotidiana dos alunos, “entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as línguas estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área” (Brasil, 2000, p. 26). Sugere-se ainda um ensino voltado para a cidadania, um ensino que “propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão.” (p. 26).

Conhecer uma língua estrangeira é um diferencial que amplia o número de possibilidades e oportunidades de ascensão para novos níveis profissionais e acadêmicos, considerando que as habilidades e competências relacionadas ao domínio de idiomas são amplamente reconhecidas e valorizadas. Além disso, saber novas línguas é essencial para o desenvolvimento pessoal, para a comunicação em viagens, no contato com estrangeiros, no contato e na interação com novas culturas, entretenimento, negócios e estudos.

Tomando como referência a nossa vivência em uma sociedade letrada voltada para a grafia, vivemos em um constante processo de letramentos, definidos por Kleiman (1995, p.18) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora distingue dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, destacando que o primeiro é parte de uma concepção individual da escrita, desatrelado do contexto social em que ocorre. Já o segundo, considera a concepção social e coletiva da escrita, associando o letramento não somente à cultura, mas também às relações de poder existentes em uma sociedade. Neste ponto insere-se o ensino de línguas estrangeiras não somente como um instrumento a mais para o letramento, mas como promotor da cidadania. Alunos que aprendem uma língua associada a uma nova cultura, desenvolvem sua capacidade de refletir criticamente sobre política, cidadania, direitos humanos e justiça social.

As recentes reformas no sistema de educação no Brasil destacam a necessidade da educação para a cidadania em diferentes níveis. No entanto, para que essa sugestão seja operacionalizada é necessário disponibilizar aos professores oportunidades para reflexão acerca dos significados de cidadania mostrando como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para seu desenvolvimento. Especialmente com relação à língua inglesa, cada vez mais reconhecida como língua internacional, é importante considerar aspectos como a globalização, seu papel na construção de uma cidadania global, assim como o seu potencial para reunir pessoas de diferentes partes do planeta, compartilhando questões sobre justiça social e direitos humanos. Mesmo não trabalhando de forma direta a questão dos direitos humanos em línguas estrangeiras, os PCN reconhecem que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode contribuir para a promoção social do aluno. No decorrer de nossa pesquisa mostramos de que modo uma experiência de intercâmbio pode ser catalizadora de mudanças nas vidas acadêmica e pessoal dos alunos no sentido da sua transformação neste sentido.

CAPÍTULO 2

Globalização e pluralidade cultural

Introdução

No capítulo anterior elaboramos uma introdução sobre o tema pluralidade cultural sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que o elegeu como um de seus temas transversais. Trabalhou-se também a questão do ensino de línguas estrangeiras como forma de promover a dignidade humana à medida que constatamos como esses temas dos Direitos Humanos, Justiça e Cidadania são abordados pelos PCN.

Neste capítulo trabalharemos outros conceitos importantes em nossa pesquisa. Começaremos trabalhando o conceito de Globalização sob diversos aspectos, desde uma visão geral sobre o tema (Ferguson, 2003) até suas divisões mais específicas como a Globalização Econômica (Rattner, 1995), a Globalização Cultural (Jamerson, 2001; Mancebo, 2000), e a Globalização da Informação (Masuda, 1996; Drahos, 1995). Veremos como esse processo afetou e tem afetado o Brasil (Lima, 1998; Cordeiro, 2001; Kliass & Salama, 2008) e quais são suas influências ou como interferem no processo educativo. Para isso veremos o que diz o Conselho da Europa (2001), passando pelas considerações de Byram (2002), entre outros autores. Para concluir o tópico, abordaremos a relação entre globalização e intercâmbio (Falteri, 1998; Sebben, 2007).

O segundo conceito a ser trabalhado será o de Identidade. Para uma visão geral do tema, usaremos as definições de Crystal (1987) e Hall (1997). Para a Identidade Cultural utilizaremos os conceitos de Hall (1999), onde o autor nos mostra que a identidade nasce da diferença entre as partes, ou seja, a identidade nasce do contraste e diferenças entre pessoas diferentes. Boyle e Hadden (1985) vão nos mostrar um panorama sobre a questão identitária na Irlanda do Norte, que tem na religião e na linguagem um modo especial de distinção. Pelo modo como se fala, distingue-se a qual grupo identitário cultural a pessoa pertence. Falando no aspecto da comunicação ou falha da mesma, Garcia e Otheguy (1989) nos darão alguns exemplos nesse aspecto que podem levar a desentendimentos em uma interação. Para finalizar o tópico, trabalharemos sobre Identidade e Representação Social. Unimos esses dois conceitos nesse tópico por acharmos que ajudará a uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Dessa forma, o conceito de Representação Social criado por Moscovici (1961) será associado aos conceitos de teóricos como Jacques (2001), Andrade (2000) e Cuhe (2002), vendo como esse fenômeno se mostra em nossa sociedade e principalmente em nossas escolas.

O terceiro conceito a ser por nós abordado nesse capítulo é o de Cultura. Para tentar iniciar uma possível resposta sobre a problemática apresentada, é importante fazer alguns esclarecimentos iniciais sobre o emprego do termo “cultura”, destacando suas várias definições e de que forma tornou-se um conceito estratégico no mundo contemporâneo. Começaremos descrevendo como Duranti (1997) divide esse conceito em seis tópicos: cultura como algo distinto da natureza, cultura como conhecimento, cultura como comunicação, cultura como sistema de mediação, cultura como um sistema de práticas e cultura como um sistema de participação. Trabalharemos também outras perspectivas, como as de Laraia (1986), Santos e Nunes (2003), Cuche (2002), entre outros. Em seguida, dentro do mesmo tópico, trabalharemos o conceito de Multiculturalismo, como ele surgiu, suas principais linhas teóricas destacando a dos liberais (Kymlicka, 1996) e a dos comunitaristas (Taylor, 1991), entre outros autores. Apresentaremos algumas críticas e perspectivas futuras apontadas para o Multiculturalismo.

Um outro conceito incluído e que é muito confundido com o Multiculturalismo é o de Interculturalismo, que defende uma maior interação nas culturas que estão em contato. Os autores citados nesta parte são Fernet-Batancourt (2008), Fleuri (2002), entre outros. Faremos em seguida uma comparação entre o Multiculturalismo, de origem norte americana e o Interculturalismo, desenvolvido mais na Europa. Nesse sentido, o presente trabalho pauta-se na necessidade de compreensão do conceito de multiculturalismo em suas diversas formas. Conclui-se que o interculturalismo representa um avanço diante das críticas dirigidas à proposta multicultural, principalmente em sua versão liberal.

O último conceito a ser trabalhado neste capítulo é o de Educação Intercultural. Definiremos o conceito conforme o Conselho da Europa e autores como Banks (1999), Peres (2000), Abdallah-Preteille (1992), entre outros. Descreveremos ainda a importância do uso de uma língua estrangeira na comunicação intercultural e por fim faremos uma análise de como tem sido a implementação da Educação Intercultural no Brasil após a implantação de algumas políticas afirmativas em anos recentes.

2.1. Globalização

Desde os primórdios que o ser humano tem interagido e negociado com povos diferentes. Esse processo foi se expandindo com as grandes navegações, a descoberta do “novo mundo” e o comércio com o oriente. Com o passar do tempo, outros fatores contribuíram para expandir esse processo de

globalização; entre eles o desenvolvimento da tecnologia e dos transportes. Os meios de transporte foram importantíssimos para a expansão do capitalismo, favorecendo o crescimento da economia global. Começando com os barcos, depois as locomotivas a vapor e, mais adiante, o transporte aéreo, o ser humano passou a vencer maiores distâncias em um menor espaço de tempo. Temos, portanto, nesse cenário, uma maior integração da economia entre os vários países.

Giddens (1991), um dos pioneiros a tratar sobre a globalização, já relatava que o capitalismo transformava em mercadorias tanto os produtos quanto a força de trabalho quando nos revela que “outro de seus aspectos é o capitalismo, termo que deve ser entendido como sistema de produção de mercadorias, que abrange tanto os mercados de produtos, competitivos quanto a transformação em mercancia da força de trabalho.” (p. 26 -27). Para Santos (2000),

(...) a regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permite controlar ou manter dentro de certos limites esses processos (...) esses mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão. (p. 5).

Corroborando com os conceitos anteriores, Ianni (1996) nos relata que “A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial (...) Assinala, a emergência da sociedade global com uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.” (p. 11). Esse tipo de processo tem sido o foco de inúmeras interpretações dependendo da vertente adotada por cada autor. Aqui, podemos sintetizar a globalização como um processo socioeconômico (Charlot, 2007, p. 134) que traz também consequências culturais.

Dentre as muitas definições de Globalização, também consideramos importante abordar aqui o conceito de Stoudmann (2006), que a define como um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política em nossos dias. De acordo com Clozet, Liddicoat e Lobianco (1999, citados por Silva & Silva, 2015), a globalização é “um tema inevitável já que as nações e populações do mundo estão se interligando em um único sistema global” (p.1183). Neste mundo globalizado, as pessoas de culturas diferentes facilmente entram em contato umas com as outras podendo gerar alguns conflitos quando certas características étnicas e culturais se sobressaem.

Santos (2000) defende a necessidade de resistir e desenvolver uma globalização solidária e não subordinada. Esta deve promover uma série de políticas alternativas, possibilitando a formação de uma sociedade menos desigual na distribuição de renda, promovendo também a elevação do padrão de vida dos grupos sociais que foram prejudicados com as reformas nas leis trabalhistas e perda dos benefícios previdenciários assegurados até aí. Baseado nos conceitos acima, podemos considerar a

Globalização como um processo de aproximação entre as diversas sociedades, povos e nações existentes em todo o mundo, tanto nos aspectos econômicos, sociais, culturais e também políticos. No entanto, apesar dos aspectos supracitados, o principal foco da Globalização é a integração de mercado existente entre os países.

2.1.1. Tipos de Globalização

Ao falarmos de globalização não a queremos remeter a algo fixo, estático; ao contrário disso, a globalização é dinâmica, envolvendo ao mesmo tempo várias áreas. A globalização engloba vários aspectos que unem povos de diferentes localidades da terra. Dentre as diferentes áreas que compõem a formação da Globalização, as principais são a economia, a cultura e a informação. Com o compartilhamento comum nessas áreas, as distâncias tanto físicas quanto virtuais diminuem. Desta forma, nasce a ideia de “Aldeia Global”, ou seja, um mundo globalizado onde tudo está interligado. Essa ideia diz respeito a essa aproximação de costumes, tradições, culinária e produtos típicos de determinado lugar, que, com a globalização, passam a estar presentes em outros lugares totalmente diferentes do seu lugar de origem. Isso acontece graças a troca e liberdade de informações que a globalização pode proporcionar.

No que diz respeito ao aspecto da globalização da economia podemos citar a criação dos blocos econômicos em várias partes do mundo. Os países se unem para implementarem suas relações comerciais. Como exemplo dessas junções temos o NAFTA, o MERCOSUL e a União Europeia. Todos esses blocos fazem parte desse processo econômico que um grupo de países usa para proteção de sua economia interna. No entanto, os efeitos e dividendos são diferentes para cada país, pois o impacto da globalização no mercado de trabalho, no comércio internacional e na qualidade de vida da população, vai variar de intensidade de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um desses países.

O período de grande crescimento da globalização econômica foi durante a segunda metade século XX, logo após a segunda guerra mundial. De acordo com Rodrigues e Vizentini (2000), a necessidade da expansão em seus mercados levou algumas nações a começarem gradualmente a se abrir para produtos de outros países, marcando o crescimento da ideologia econômica do liberalismo. Outros países fizeram uso da globalização e de suas economias voltadas à exportação para assegurar um rápido crescimento e chegar ao grupo de países industrializados, como os tigres asiáticos na década de 1980 e o Japão na década de 1970. No entanto, essa globalização econômica, em muitas

sociedades, pode gerar desigualdades e injustiça social, principalmente em países periféricos. Segundo Rattner (1995), está cada vez mais evidente que:

(...) na economia global, cada vez mais é o mercado financeiro, ou seja, as grandes corporações e não os governos, que, em última análise, decide sobre os destinos do câmbio, da taxa de juros, dos preços das *commodities*, da poupança e dos investimentos. Sem dúvida, a liberalização e a globalização dos mercados são altamente vantajosas para o grande capital, cujos horizontes e estratégias transbordam as fronteiras estreitas do Estado nacional. Exportar mais, mesmo às custas do suprimento de alimentos básicos, para importar mais (especialmente, bens de luxo e de consumo conspicuo) e pagar os juros da dívida externa, para tranquilizar os bancos credores e atrair novos investimentos estrangeiros (ainda que altamente especulativos) têm constituído receita prescrita para a retomada do desenvolvimento. Dificilmente encontrar-se-á uma referência às prioridades sociais na retórica dos arautos da globalização. (p. 65)

Com isso vemos que cada vez mais a economia dos países está atrelada a essas forças externas impostas pelo mercado, que até extrapolam os programas locais dos governos para desenvolvimento humano e social. Independentemente da linha política adotada por esses governos, todos eles, de forma mais ou menos acentuada, são obrigados a seguir às regras e imposições determinadas pela economia de mercado.

Com relação à Globalização Cultural podemos dizer que com a aproximação entre as diferentes nações do mundo, houve uma certa facilidade na troca e conhecimento mútuo dos costumes, culturas e tradições típicas de lugares distintos. Por outro lado, esse contato pode causar um processo de aculturação quando vários elementos culturais são misturados criando um tipo de miscigenação das culturas. Desse modo, os valores e símbolos culturais que pertenciam anteriormente a uma nação, passam a marcar presença em vários lugares do mundo. Por conta disso, passa a ser necessário um maior debate sobre a tolerância e aceitação entre culturas diferentes. As novas tecnologias, a troca de bens de consumo entre os países, e principalmente o papel da mídia, contribuem para a globalização cultural. Como exemplo, podemos citar que o Halloween, uma festa típica dos Estados Unidos, já herdada da Irlanda, passou a ser celebrada recentemente no Brasil e em outros países por conta da absorção da cultura norte americana por estes países.

Na atualidade, é difícil separar a globalização cultural da globalização econômica, pois essa transformação da cultura (globalização cultural) tem se mostrado como uma das estratégias principais na garantia dessa nova ordem que por um lado destacam imagens que aludem à homogeneidade e integração mundial, mas por outro lado, algumas análises enfatizam os antagonismos, diferenças e contradições causadas pela globalização cultural. Perante esses fatos faz-se necessário algumas ponderações. Primeiramente percebemos que no atual contexto, vemos uma certa fusão entre cultura e economia (Jameson, 2001). Desta forma, a cultura não pode ser mais vista como um oásis onde as pessoas se refugiam dos efeitos do capital, mas sim como uma de suas mais perfeitas expressões,

pois “o capitalismo tardio depende para seu bom funcionamento de uma lógica cultural, de uma sociedade de imagens voltadas para o consumo (...) modalidade que ameaça consumir formas alternativas de comportamento rotineiro em outras culturas, e que pode ser, por sua vez, objeto de formas específicas de resistência” (Cevasco, 2001, p. 27).

De acordo com Mancebo (2000), pode-se inclusive dizer que no momento atual assistimos uma maior similaridade entre esses campos, na medida em que a economia acaba por se coincidir com a cultura “fazendo com que até a alta especulação financeira se torne cultural, ao mesmo tempo em que a cultura se torna profundamente orientada para a produção de mercadorias, qual seja, torne-se econômica” (p. 289). Ainda segundo a autora, é necessário tratar da seara cultural articulada às necessidades econômicas e sociológicas. Até mesmo a proposta multicultural

(...) deve ser tomada de forma cautelosa, principalmente as teorizações que entendem as culturas como fundamentalmente divergentes umas das outras, que as apresentam como forças autônomas em relação às demais ou às outras esferas da sociedade, especialmente a econômica, desprezando as forças da assimilação e da integração cultural. (Mancebo, 2000, pp. 289-290).

Em uma sociedade moderna onde tantas variedades, antagonismos provocados pelo processo de globalização, assim como diante das transformações culturais que ocorrem cada vez mais rápido, promovidas principalmente pela velocidade da comunicação na atualidade, verifica-se que as identidades culturais não passam imunes. Vemos que todos esses aspectos estão atrelados uns aos outros: a globalização cultural diretamente ligada a globalização econômica produzindo meios de consumos em massa e ainda apoiada pela globalização da informação que é responsável pela divulgação tanto da produção cultural como econômica.

Para refletirmos sobre globalização da informação, não podemos deixar de lado o advento da internet que foi o principal responsável por este tipo de globalização. Com as redes sociais como Twitter ou Facebook, as pessoas com acesso à internet podem tanto receber como enviar informações instantâneas para qualquer parte do mundo. Associando a globalização cultural e a necessidade de transmitir informações que podem ser recebidas e interpretadas em qualquer lugar do mundo, surgiu também a ideia de determinar uma língua globalizada, ou seja, uma língua que possa ser um elo entre todas as outras. Dentre as línguas do mundo, atualmente a língua inglesa exerce esse papel de idioma global. Por ser uma língua de estrutura simples, é utilizada como uma alternativa para garantir a comunicação entre povos entre diferentes culturas e línguas, atuando como uma língua franca, principalmente na internet. Há controvérsias na escolha de uma língua viva em detrimento de outra. Em vez da língua inglesa poderia ter sido escolhido o Esperanto como língua global, pois desde 1887,

quando foi criada pelo polonês Lázaro Zamenhof, ela tem como proposta principal a de servir como língua franca internacional.

Existem pontos de vista diferentes no que diz respeito a globalização da informação, com alguns teóricos se posicionando a favor e outros contra. Para Masuda (1996), na sociedade da informação prevalecerá o direito de uso e não o direito de propriedade. Para este autor, o princípio da sinergia prevalecerá sobre o princípio da competição, e será o princípio básico da sociedade. Para ele, os membros da sociedade terão um objetivo social comum. As ideias desse autor se aproximam mais de uma proposta que elege o compartilhamento de dados e informações sem barreiras. Mas será que os grandes grupos capitalistas detentores do poder da informação, concordariam com esse tipo de proposta? Pelo que vemos hoje em dia, a informação ainda está nas mãos daqueles que podem pagar por ela, e, principalmente a internet ainda não está universalizada e disponível a todos que desejam dela usufruir. Por mais que a tecnologia da informação tenha se popularizado nos últimos anos, ainda existe um grande abismo entre os “informados” e os “não informados” causado principalmente pela diferença econômica e injustiça social.

Diferentemente de Masuda, Drahos (1995) faz uma previsão de que a sociedade da informação poderá se transformar em um espaço de maior desigualdade do que poderíamos esperar e que ela corre o risco de se fechar em feudos, onde predominarão os interesses dos mais ricos e poderosos, que seriam os detentores do controle midiático. Estes estariam ávidos para obterem grandes lucros, causando prejuízo aos mais pobres. Percebemos que as previsões desse autor são as que mais traduzem a realidade atual. A existência de vários obstáculos e “infovias” que cobram “pedágio” ao acesso às informações estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, impedindo os menos afortunados de ter acesso às informações das quais precisam. A falta de informação, aliada a falta de qualificação profissional, são pontos fortes que contribuem para a exclusão social e profissional dos indivíduos. Através desse ponto de vista, observam-se mudanças de comportamentos nas relações trabalhistas e a criação de perfis profissionais compatíveis com a sociedade da informação. São notórias as influências e reflexos que a globalização da informação tem exercido sobre o ser humano, que, quando consciente, sempre está em busca de seu direito de exercer pleno exercício de sua cidadania.

As mudanças causadas pelo processo de globalização envolvem todos os segmentos de uma sociedade, principalmente na atualidade onde as sociedades são regidas pela busca de informações e construção do conhecimento, considerados como insumos necessários aos indivíduos para o seu estabelecimento e amadurecimento profissional, assim como para sua interação social. A capacidade

de produzir em larga escala e cada vez com mais qualidade, tem aumentado à medida que as tecnologias geram novos produtos de consumo. É verdade afirmar que a globalização estabelecida pelo progresso e evolução das novas tecnologias tem provocado o aumento da produtividade e o crescimento econômico, mas, por outro lado, pode também provocar efeitos contrários limitando a distribuição de renda da população. Dessa forma, a desigualdade social causada pela globalização e o deslocamento de poder para quem tem acesso à informação, são os desafios da atualidade.

Para minimizar esses efeitos negativos, o acesso à informação poderia ser mais democrático através da implantação de uma política de subsídios para aquisição de equipamentos, assim como conexão à internet por parte de instituições públicas como escolas, bibliotecas e centros comunitários. Esses locais facilitariam o acesso e uso da internet àquelas pessoas que não podem pagar para ter acesso a essas informações que são de grande importância para seus conhecimentos e qualificação profissional. Cabe a cada um de nós como membros da sociedade em pleno exercício da cidadania, acompanhar a evolução dos acontecimentos, não permitindo o bloqueio de informações ou a exploração dessas pelos poderosos. Dessa maneira, será possível amenizar a carga negativa dos efeitos da globalização, ao mesmo tempo que estaremos trabalhando por uma sociedade mais justa.

2.1.2. Globalização no Brasil

Igualmente aos demais países capitalistas, o Brasil também está inserido no mercado internacional, participando na compra e venda de produtos e serviços junto às outras nações. O país é um dos fundadores e membro ativo do Mercosul, um bloco econômico da América do Sul que garante a sua participação, em parceria com outros países-membros, na formulação de estratégias econômicas que visem o crescimento desses países. No mercado internacional, o Brasil é o maior exportador de carne bovina e o segundo maior exportador de frango do mundo. A partir de 1990, com o neoliberalismo sendo introduzido no país, foram adotadas diversas medidas para o seu crescimento no mundo globalizado. Houve crescimento na indústria, privatização de estatais e o surgimento de empresas multinacionais atuando no mercado brasileiro, após a abertura de sua economia ao capital externo.

Para alguns políticos neoliberais como o ex presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, o país estava saindo de duas décadas perdidas referente a sua inserção no mercado global. O ano de 1990 foi um ano que marcou definitivamente a implantação da política de substituição de importações pela política de competitividade industrial, intensificando-se quando o presidente Fernando Henrique foi

eleito. Com isso, cada vez mais empresas descobriram o valor da informação para seus negócios. Estas empresas buscaram e aprenderam a utilizar informações sobre o ambiente interno e externo, sobre ameaças e oportunidades. Se preocuparam em ter o maior conhecimento possível sobre dados e fatos do seu contexto empresarial. De acordo com Lima (1998, p. 121), essa nova política neoliberal tinha, pelo menos, duas características principais:

(1) políticas nacionais com forte componente internacional ou global players (Governos, empresas e/ou organismos internacionais), participando ativamente da definição de políticas nacionais; e

(2) políticas nacionais e/ou externas que articulam como coincidentes os interesses do Estado (públicos) e de grandes grupos empresariais nacionais e/ou transnacionais (privados).

Com esse avanço neoliberal e a internacionalização crescente do comércio, houve uma expansão generalizada das trocas, em maior ou menor escala, dependendo de cada país. De acordo com Kliass e Salama (2008), a partir do final dos anos 80 essa tendência ficou cada vez mais forte. Dessa forma, e citando dados do FMI, “a percentagem do total de exportações e importações mundiais em relação ao PIB global cresceu de 27% em 1986 para 36% em 1996, atingindo 50% em 2006.” (p. 373). No Brasil houve um processo semelhante; mesmo sendo considerado uma economia relativamente fechada em relação ao grau atingido por economias mais dinâmicas, na verdade o seu grau de abertura aumentou. Ainda de acordo com os autores, em termos nacionais “entre 1986 e 1990 a participação média das trocas em relação ao PIB era de apenas 14%, já em 2006 esse percentual subiu para 25% do PIB” (p.373). Mesmo assim, esse percentual ainda era inferior à média global, e muito inferior aos de várias economias emergentes de crescimento acelerado, assim como da maior parte dos países da Europa.

Para os países latino-americanos que não possuem uma autonomia política no cenário internacional, sendo dependentes economicamente, o processo de globalização se deu de maneira diferente dos países industrializados. Nestes países, esse processo é considerado favorável para aqueles que detêm o capital, concentrado em favor de uma minoria e, por outro lado, é negativo quando estabelece a competitividade por meio da substituição da força de trabalho por equipamentos mais modernos, gerando desemprego, ou quando estimula o lucro em detrimento do salário, favorecendo os indivíduos que tem mais qualificação, ou mesmo quando grandes empresas são beneficiadas em detrimento das pequenas (Lino & Dias, 2003). É nesse cenário histórico-político-econômico que o Brasil é inserido no processo de globalização mundial: com a “perda da capacidade

do Estado brasileiro de formular e implementar políticas nacionais de desenvolvimento” e centrado no ajuste fiscal, influenciado pelas pressões da globalização do capital (Cordeiro, 2001, p. 2).

Fazendo um resumo do que vimos aqui, o que podemos observar em relação a globalização do Brasil é que ela gerou uma contradição. Por um lado, houve um aumento real de emprego e postos de trabalho, além de um aumento considerável na produção e venda em maior escala de aparelhos tecnológicos. Por outro lado, observamos que houve um aumento da precarização do trabalho para a classe trabalhadora, assim como um aumento na concentração de renda da classe dominante, principalmente nos anos 1990 e início dos anos 2000. Atualmente o sistema tenta impor a seus cidadãos uma maior qualificação e produtividade aliadas a uma perda real dos ganhos. Nos últimos dois anos, conforme nos relata Lino e Dias (2003), há uma perda de direitos dos trabalhadores com a “flexibilização” das leis trabalhistas e cortes fiscais nas áreas de saúde e educação. A tendência é a privatização da saúde pública e a precarização da educação pública em favorecimento da educação privada, conforme estabelecido pelas cartilhas neoliberais.

2.1.3. Globalização e Educação

Ao pensarmos no termo “globalização”, a imagem que vem de imediato à nossa mente são os seus dois símbolos de maior visibilidade: a rede mundial de informações e computadores, a internet, e o sistema financeiro internacional. Além disso, quando esses dois símbolos estão associados a um sistema de transportes e à meios de comunicação totalmente modernizados, promovem a expansão das multinacionais e conseqüentemente a desnacionalização das economias. São muitas as novidades recentes nessas áreas conceituais da globalização. As mudanças proporcionadas pelos processos de globalização viabilizaram a área geográfica de atuação de várias empresas, que também foram impulsionadas pelos meios de transporte e de comunicação. Paralelo a isso houve também uma maior mobilidade de pessoas, principalmente com a acentuação dos movimentos migratórios, causando algumas mudanças nas sociedades locais. Logo, a escola como um espelho da sociedade, é um local onde a diversidade cultural pode ser muito visível, ou, em outras palavras, um local onde os embates culturais podem surgir. Portanto se faz necessário repensar uma educação voltada para o novo milênio e para uma sociedade multicultural em tempos de globalização.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) já havia sugerido o ensino de línguas vinculado ao desenvolvimento da Competência Intercultural. Mas foi Byram (2002) que fundiu os conceitos de Competência Comunicativa com os de Competência

Intercultural, desenvolvendo dessa forma uma abordagem voltada para os novos tempos, a Competência Comunicativa Intercultural. Esse novo modelo é bem interessante porque foca em um novo tipo de usuário da língua, que seria uma pessoa “capaz de lidar com a complexidade e a multiplicidade de identidades e evitar percepção das pessoas como dotadas de uma única identidade” (Byram, 2002, p. 9). Essa nova abordagem promove e estimula o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de língua estrangeira. Segundo o autor, essa abordagem:

- Fornece aos estudantes competência intercultural bem como competência linguística;
- Prepara os estudantes para a interação com pessoas de outras culturas;
- Capacita os estudantes a entender e aceitar as pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos;
- Ajuda os estudantes a ver que tais interações são experiências enriquecedoras; (p.10)

De acordo com Byram (2002), em sala de aula de língua estrangeira o professor pode trabalhar a dimensão intercultural, usando o material que já tinha sido previamente adotado. Normalmente dentro dos livros didáticos podemos achar vários conteúdos com teor intercultural, tanto de forma implícita como de forma explícita, e dependendo de como o professor conduzir a aula, bons debates e reflexões podem ser feitos em sala de aula. O grande desafio seria achar essas questões e adaptá-las à realidade local dos alunos para que o aprendizado da língua estrangeira possa ser feito em um processo contextualizado. A língua estrangeira pode ser um meio para que se possa gerar um debate etnográfico e intercultural onde os alunos possam se expressar, já que “a própria sala de aula de línguas estrangeiras é um espaço de encontro de culturas” (Aguilar, 2002, citado por Silva e Silva, 2015, p. 1185). Sabendo-se que as experiências individuais de cada estudante são diretamente influenciadas por suas crenças e culturas, um debate mais profundo pode levar a uma compreensão mútua e o respeito entre estudantes de diversas origens culturais. Sem dúvidas o grande desafio da Educação no mundo globalizado é trabalhar a dimensão intercultural na sociedade moderna.

2.1.4. Globalização e intercâmbio

Com o “encolhimento” do mundo causado pelo fenômeno da Globalização, cada vez mais as escolas tiveram que adaptar seus currículos e abordagem educacional de forma a se adaptar à nova realidade. Cada vez mais temos a aproximação dos currículos e de alguns conteúdos ministrados nas escolas seguindo uma tendência voltada para uma educação global. Em nível superior, temos a Declaração de Bologna de 1999, assinada por ministros da educação de vários países Europeus. Essa

declaração levou a um processo de implantação de currículos semelhantes em vários países facilitando os estudantes que fizessem intercâmbio no exterior. Referente ao ensino básico, em vários países existem as escolas internacionais que adotam um currículo que pode ser aceito em vários países do mundo.

Com a globalização, o intercâmbio passou a ser visto como um complemento na educação do aluno e não mais como um período onde o aluno ia fazer um curso de idiomas associado a atividades turísticas. Durante o período do intercâmbio o aluno pode vivenciar a cultura local, aprender ou aperfeiçoar um outro idioma, além de dar continuidade a seus estudos estando matriculado em uma escola local. Para Sebben (2007), “a idéia central dos intercâmbios não poderia ser puramente de estudos, mas, mais do que isso, de mudança de si mesmo”. (p. 34). Através da vivência intercultural, o estudante passa a se ver no lugar do outro e vice versa. Sobre essa vivência Falteri (1998) nos diz que:

(...) o “interculturalismo” teve uma rápida difusão, porque propõe uma dimensão dinâmica de contato, interação, troca, na qual a diversidade conta como interlocutor ativo. O termo “intercultural”, usado pelo Conselho Europeu desde o início dos anos 80 e por isso adotado na linguagem dos documentos ministeriais quando se decidiu enfrentar a questão da inserção dos estrangeiros nas escolas, foi adotado como horizonte unificador também pelas “educações” que de diferentes maneiras centram-se no valor da convivência. (p. 37)

Para que um intercâmbio possa atingir seus objetivos, é necessário que o intercambista possa sentir-se à vontade para vivenciar a cultura local como se fosse uma pessoa local, sentindo-se como parte da nova cidade ou local onde está morando.

A cidade sempre foi um lugar de liberdade, comunicação, criatividade e progresso. Para que continuem a desempenhar esse papel, as cidades devem ser capazes de receber e integrar seus moradores, sejam eles temporários ou não, desenvolvendo sentimentos de identidade, orgulho e cidadania, garantindo assim o bem-estar social, apoiado na segurança, na integração social, no desenvolvimento do emprego e no acesso diversificado a bens culturais e econômicos. (Matheus, 2002, cit. in Dias, 2002, p.57)

Esta sinergia com a cidade é o que a princípio se espera de um intercâmbio. Espera-se que o intercambista possa viver lá como se fosse um residente local, vivenciando ao máximo o que uma nova cultura tem a oferecer, pois mesmo com toda a tecnologia oferecida pela internet, nada substitui a interação com uma outra cultura do que quando esse contato é feito de maneira presencial.

Em um mundo onde a cada dia as pessoas se isolam mais na virtualidade escondidos atrás de um computador, fazer um intercâmbio é uma maneira de conhecer *in loco* e experimentar aquilo que a internet não pode oferecer. De acordo com Silveira (2008):

Na Globalização, percebe-se, entretanto, que vem desenvolvendo-se uma nova forma de relação humana, marcada, sobretudo, pelo individualismo, timidez e dependência. As pessoas estão deixando cada vez mais de sair de casa para se relacionar via internet. O intercâmbio “corporal” entre pessoas vem diminuindo aceleradamente. (p.20)

Nessa relação digitalizada, é possível ter uma falsa impressão de como os países e cidades estão próximas umas das outras, pois todas estão apenas ao alcance de nossas mãos ao usar a internet:

Graças aos processos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se para todos a certeza, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobre tudo nas grandes cidades pela presença maciça da humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro (...). (Ramos, 2003, p.27).

Nesse quadro, onde as pessoas desde pequenas estão se relacionando mais com máquina do que com outros seres humanos, surgiu a necessidade de se criar meios de interação não virtuais, mais pessoais e mais profundos. Nesse contexto, o intercâmbio pode ser percebido como um modelo de ação que faz a interação entre as pessoas e as culturas. Bartell (2003, p.12) define essa prática como “trocas internacionais relacionadas à educação, e a globalização como uma avançada fase no processo que envolve a internacionalização”. Já Pecequilo (2004) complementa dizendo que:

As Relações Internacionais, portanto, nascem de uma necessidade específica das sociedades em pensar as realidades externas que as afetam, passando a interferir no encaminhamento destes processos de forma a administrá-los. Na prática, ainda que possam existir exceções, as sociedades estabelecem entre si trocas e contatos constantes da mais variada natureza e alcance, não existindo um pleno isolamento, o que leva a criação desta demanda pela compreensão do internacional. (2004, p.14)

É importante salientar que o intercâmbio não só tem o objetivo de estudos, mas também o de conhecer e vivenciar uma outra cultura. Nesse sentido Sebben (2007, p.27) nos fala que “se você for estudar, trabalhar e viver uma vida rotineira em qualquer outro país do mundo, então, você está fazendo um intercâmbio”. Com relação a cultura e intercâmbio Eiras (2008) nos diz que:

As relações educativas e sociais construídas e vivenciadas através de uma experiência de intercâmbio estudantil podem possibilitar ao aluno um contato e uma integração com a cultura do país visitado para além das experiências proporcionadas por viagens turísticas ou outras (...) o intercâmbio deve existir nas relações interpessoais estabelecidas entre os pares, e para as mesmas serem válidas ambas as partes devem contribuir de maneira significativa. (p. 39)

Quanto ao intercâmbio estudantil, este acontece na maioria das vezes pela vontade dos alunos no sentido de aprimorar seus conhecimentos e sua atividade profissional. O intercâmbio oferece a estes alunos uma diferenciação e um acréscimo qualitativo em seus estudos, enriquecendo o seu currículo escolar, ajudando-os a acederem com maior facilidade no mercado de trabalho. Sobre este fato, Silveira (2008, p. 23) nos mostra que “a educação intercultural surgiu como uma proposta pedagógica que visa desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, buscando

preservar as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, objetivando a troca e o enriquecimento recíproco.”

Dessa maneira, há uma troca onde o intercambista ensina sobre sua cultura e aprende uma cultura diferente da sua. Com a experiência de viver em uma outra cidade que não seja a sua original, o estudante aprende a conviver com a diversidade cultural assim como a respeitar essa diferença, como explica Gacel (cit. in Kafler, 2007): “a internacionalização promove o reconhecimento, o respeito pelas diferenças e pela identidade cultural” (p. 13). Sobre o desenvolvimento de novas competências no intercambista, Silveira (2008) nos diz que:

(...) considerando que os intercâmbios culturais provocam mudanças nos intercambistas no sentido e de crescimento e desenvolvimento humano, pode-se dizer também que, além de estarem relacionados a uma educação intercultural, os intercâmbios contribuem para uma educação em valores. (p. 20)

A nova experiência do intercambista em uma realidade e cultura diferente da sua, faz com que ele possa refletir sobre a sua própria identidade cultural. A respeito de identidade cultural, Hall (2005) nos mostra que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (p.13).

Ao conviver com uma outra cultura, o estudante passa a perceber e analisar como ele é recebido em um país estrangeiro. Passa a refletir aspectos peculiares tanto de sua cultura como da cultura do país anfitrião, criando com isso uma espécie de espelho onde ele se enxerga no outro. Ao retornar ao seu país de origem, vai estar bem mais preparado, não somente para o convívio em família, mas também no trabalho e na sociedade em geral. Numa era de globalização onde a tecnologia ao mesmo tempo que encurta distâncias, une pessoas virtualmente, também as afasta do convívio natural em sociedade, o intercâmbio cultural é uma forma de aproximar não somente as pessoas de culturas diferentes, mas também de humanizá-las. No retorno espera-se que o intercambista esteja melhor preparado para enfrentar os desafios diários, e que tenha desenvolvido não somente a sua competência linguística, mas sim a sua Competência Comunicativa Intercultural.

2.2. Identidade

Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001), *identidade* é um conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível

individualizá-la. Um dos mais notáveis linguistas do nosso tempo, o inglês David Crystal, em sua *The Cambridge Encyclopedia of Language* (1987), divide o conceito de identidade em sete itens: identidade física, identidade psicológica, identidade geográfica, identidade contextual, identidade estilística e literária, identidade social, e identidade nacional e étnica.

Crystal (1987) explora essa relação entre língua e as muitas faces da nossa identidade quando interagimos com os interlocutores. Explicando melhor, poderíamos começar com os recursos relativamente permanentes da língua que expressam aspectos da identidade física ou psicológica de uma pessoa, apontando para indicadores como sexo, idade, feições, tipo físico, personalidade e inteligência. O que nos parece mais relevante para esta pesquisa, é podermos analisar uma série de fatores relativos à definição de identidade social, étnica e nacional. Todos esses fatores envolvem questões como racismo e nacionalismo, estratificação em classes sociais e castas, *status* e papel social, solidariedade e indiferença e estereótipos sociais. Muitas vezes a língua e outros fatores são usados como marcadores de diferenças nacionais e étnicas; muitas vezes são mínimas ou quase inexistentes, mas que comprovam que a identidade existe em contraposição à diferença.

Para explicar a questão da diferença e oposição como fator primordial para a existência de uma determinada identidade reproduzimos, abaixo, um relato extraordinário de um jornalista e escritor que esteve na guerra da Iugoslávia, na época de um grande conflito entre sérvios e croatas. Ele relata:

São quatro horas da manhã. Estou no posto de comando da milícia sérvia local em uma casa de fazenda abandonada, a 250 metros da linha de frente croata... não na Bósnia, mas nas zonas de guerra da Croácia central. O mundo não mais está olhando, mas toda noite as milícias croatas e sérvias trocam tiros e, às vezes, pesados ataques de bazuca.

Esta é uma guerra de cidade pequena. Todo mundo conhece todo mundo: eles foram, todos, à escola juntos; antes da guerra alguns deles trabalhavam na mesma oficina; namoravam as mesmas garotas. Toda noite eles se comunicam pelo rádio "faixa do cidadão" e trocam insultos – tratando-se pelos respectivos nomes. Depois, saem dali para tentar se matar uns aos outros.

Estou falando com soldados sérvios – reservistas cansados de meia idade, que preferiam estar em casa, na cama. Estou tentando compreender por que vizinhos começam a se matar uns aos outros. Digo, primeiramente, que não consigo distinguir entre sérvios e croatas. "O que faz vocês pensarem que são tão diferentes?"

O homem com quem estou falando pega um maço de cigarros do bolso da sua jaqueta cáqui. "Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado eles fumam cigarros croatas."

"mas eles são, ambos, cigarros, certo?"

"Vocês estrangeiros não entendem nada" – ele dá de ombros e começa a limpar a metralhadora Zastovo.

Mas a pergunta que fiz incomoda-o, de forma que, alguns minutos mais tarde, ele joga a arma no banco ao lado e diz: "Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixos dos Bálcãs" (Ignatieff, 1994, p. 1-2).

Podemos ver, através dessa história, que a identidade é relacional, ou seja, a identidade sérvia depende para existir, de algo fora dela: a identidade croata. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Assim, ser sérvio é ser "não-croata". A identidade é, desta maneira, marcada pela

diferença. Essa diferença, por sua vez, é sustentada pela exclusão: se você é sérvio, não pode ser croata e vice-versa.

De acordo com Hall (1997a), a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Usando essa afirmação, podemos analisar o texto acima e constatar que a identidade é marcada por meio de símbolos; por exemplo, pelos próprios cigarros que são fumados em cada lado. Apesar dessa diferença, o militar sérvio, de uma maneira indireta, aponta para algumas similaridades quando acusa os croatas de pensar que são melhores do que os sérvios e metidos a “europeus finos”, quando na verdade todos eles são “lixo dos Bálcãs”. No caso, ele expressa, de uma maneira indireta, o seu ponto de vista a respeito da inferioridade da cultura balcânica em relação ao resto da cultura europeia. Neste caso, podemos dizer que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Isto acaba se refletindo na linguagem, que é usada como marcador de identidade para certos grupos sociais, étnicos ou religiosos.

Em outras palavras, a identidade é estabelecida através da diferença, da alteridade. Entendemos como Alteridade tudo que se refere ao “Estado, qualidades daquilo que é outro, distinto. É relação de oposição entre o sujeito pensante, o eu, e o objeto pensado, o não eu” (Larousse, 1998). Dessa maneira a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro. Através da confrontação com o diferente, do “eu” diferente do “outro” é que se fundamentam os princípios da identidade.

2.2.1. Identidade cultural

Podemos dizer que Identidade cultural é o sentimento de identidade de uma pessoa, grupo ou comunidade, na medida em que são influenciados pela cultura do grupo ao qual fazem parte. De acordo com Hall (2006),

(...) uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados a nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais (...) fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (p. 9)

Ao abordar essa questão, o autor evidencia em particular as identidades culturais voltadas às culturas nacionais. Para ele, além de uma entidade política a nação é um sistema de representação cultural. Em outras palavras, o Estado, é composto de representações e símbolos que alicerçam a formação de uma determinada identidade nacional. Ainda de acordo com Hall (1999, cit. in Abrao, 2015, p. 6), “as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens

que servem de referências, de nexos para a constituição de uma identidade da nação”. Muitas vezes esses símbolos, sinais e linguagem diferenciada, servem para distinguir um determinado grupo social que compartilha o mesmo espaço comum com grupos diferentes. Essas diferenças são perceptíveis principalmente na forma da linguagem no ato da comunicação, onde uma palavra ou sinal pode se passar despercebida para quem não pertence ao grupo, mas que assume um sentido totalmente diferente para aqueles que pertencem ao mesmo grupo cultural.

Os negros norte-americanos, por exemplo, têm uma linguagem, o *jive talking*, que quando usada entre eles, exclui totalmente as pessoas que não integram essa comunidade de fala. Isso pode ocorrer também entre os jovens da cidade do Recife que pertencem a um determinado grupo, ou “galera”, como eles chamam. Caso alguém não pertencente ao grupo se aproxime, eles podem usar um tipo de linguagem à base de gírias e metáforas que pode excluir totalmente o estranho que se aproximou do grupo. Esse tipo de comportamento é relativamente comum em alguns grupos étnicos também fora do Brasil, para afirmar sua identidade como grupo étnico ou social distinto. Em alguns países chegam até a ser um problema que atinge várias comunidades e até a segurança nacional, como foi o conflito entre Hútus e Tútsis em 1994 em Ruanda que levou a um genocídio onde morreram certa de 800 mil pessoas (Lindner, 2006).

No Brasil, em geral, os jovens associam suas identidades a grupos de tendência internacional como “*punks*”, “*darks*”, “*clubbers*”, etc. Esses grupos existem em grande parte do mundo seguindo em geral a mesma ideologia, com poucas diferenças dependendo de influências culturais do país onde se estabelecem. Na cidade do Recife, a situação não é diferente; existem vários grupos como os que mencionamos acima, onde os jovens buscam uma identificação com uma nova ideologia.

Por outro lado, apesar dessa busca por uma identidade universal, existe um sentimento muito forte de identificação com os valores nacionais e regionais. Vemos esse sentimento aflorar, principalmente no período de carnaval, quando muitos desses jovens que, durante o ano inteiro, se identificam com esses grupos de tendência internacional, passam a dançar o frevo, coco de roda, maracatu, caboclinhos, etc. Na verdade, desde o surgimento do movimento Mangue Beat, houve, além de uma fusão de ritmos, uma revalorização da cultura local, associada à cultura universal. Como consequência, cada vez mais vemos jovens vivenciando e se identificando com sua própria cultura.

Justamente por essa caracterização dualística que envolve tanto o local, o regional e o universal, é que em 1992 foi criado o movimento cultural Mangue Beat. Este movimento, que surgiu na periferia do Recife e de Olinda, tinha como objetivo, a união, através da música e das artes, das culturas universais com as diversas culturas locais que estão amalgamadas em nossa sociedade. Seu

símbolo era uma antena parabólica fincada na lama do mangue, e um de seus lemas era “Pernambuco embaixo dos pés e a mente na imensidão”. Mesmo após a morte de um de seus expoentes, Chico Science, em 1997, o movimento continuou, e ainda hoje influencia a nossa sociedade, e juntamente com o Movimento Armorial, da década de 1970, são considerados como os movimentos modernos que mais influenciam na formação identitária do povo pernambucano.

Toda essa mudança e pluralidade cultural são refletidas diretamente em sala de aula (...) “que é uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados. Um todo plural.” (Cajal, 2001, p. 126). Todo esse processo de mudança causado pelo Movimento Mangue é pioneiro em todo Brasil, pois não temos notícias de um outro movimento com o mesmo cunho ideológico anterior a ele em qualquer outro local do país. O Movimento Mangue, por sua vez, serviu de inspiração para vários outros movimentos de valorização da cultura regional em outras cidades, influenciando até hoje a música e artes em Pernambuco e no Brasil de um modo geral. Mesmo após a morte de um de seus criadores, Chico Science, em 1997, o movimento continuou.

2.2.2. Identidade e Representações Sociais

Sabe-se que a relação entre língua, cultura e identidade é indiscutível, já que esta última é uma junção de elementos razoavelmente sistematizados e internalizados em nosso processo de formação social. Reconhecemo-nos como semelhantes a uns e, por outro lado, diferentes de outros, e não seria possível pensar este fato sem levar em conta o processo cultural. É na cultura que encontramos princípios, práticas, valores e saberes, com os quais nos identificamos, ou não nos identificamos, julgamos bons ou ruins, e conseqüentemente nos sentimos como pertencentes ou não, a um determinado grupo. Desta forma, a nossa identidade está sempre em construção, já que interage com os fatos e as transformações vivenciadas diariamente no contexto social.

A identidade é o resultado de uma construção social e da complexidade do meio social. O processo identitário é estruturado através de uma inter-relação entre o sujeito e o seu meio social, onde podemos perceber que fatores psicológicos e sociológicos que se entrelaçam. Assim sendo, a nossa identidade está sempre em formação, pois interage constantemente com os meios externos, responsáveis pela infinita produção de cultura(s). Segundo a teoria elaborada por Jacques (2001), compreender identidade implica necessariamente na articulação de dimensões que são aparentemente contraditórias “...pois como constituída na relação interpessoal (eu, não-eu, eu-grupo) a partir da inserção do indivíduo no mundo social e através da sua atividade que se substantiva e se presentifica

como atributo do eu: eu sou trabalhador – substantivo – porque exerço a atividade de trabalhar – verbo” (p.165).

Por isso a identidade pode ser representada pelo papel social do indivíduo. Desse modo, a identidade é multidimensional e sincrética, apresentando uma essência dinâmica tornando-se difícil a sua delimitação. Os indivíduos “se relacionam com diferentes grupos estabelecendo relações de pertencimento, por se identificarem, e ao mesmo tempo se diferenciando para se afirmarem enquanto sujeito, ator social” (Andrade, 2000, p. 147). Com isso podemos dizer que o indivíduo lança mão de estratégias de identificação, que dependem da situação social, relação de força entre grupos etc. Para Cuche, (2002, p. 197), “...não é possível aos grupos e aos indivíduos fazer o que quer que desejem em matéria de identidade: a identidade é sempre a resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo.”

De acordo com Jacques (2001), ser igual ou diferente é uma grande dicotomia a ser superada para que possamos ter uma compreensão melhor sobre a identidade, uma vez que este termo evoca

...tanto a qualidade do que é idêntico, igual, como a noção de um conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo como diferentes dos demais. Assim identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de que se trata, como também é unir, confundir a outros iguais. O nome próprio é um exemplo característico desta contradição. Enquanto prenome, é um diferenciador de outros iguais, mas também um nivelador com outros iguais, similarmente nomeados. Enquanto sobrenome, distingue a individualidade, mas também remete a outros iguais do mesmo grupo familiar. A pluralidade humana tem o duplo aspecto da igualdade e da diferença... que paradoxalmente, implica também em unicidade, pois o indivíduo vai se igualando por totalidades conforme os vários grupos em que se insere (brasileiros ou estrangeiros, homens e mulheres, etc.) sem pressupor homogeneização: ao mesmo tempo que o indivíduo se representa semelhante ao outro a etc. partir de sua pertença a grupos e/ou categorias, percebe sua unicidade a partir de sua diferença. Essa diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria vida social, pois a diferença só aparece tomando como referência o outro. (p.164)

Conforme Papalia, Olds e Feldman (2006), a construção identitária do indivíduo está completamente ligada ao ambiente no qual ele se desenvolve. A identidade não é algo que encontra-se pronto em cada um, ao contrário ela é um processo sempre em construção, justamente por estarmos em constante contato com grupos de diferentes matizes culturais na dinâmica da sociedade atual. Este olhar reflexivo sobre a identidade recebe influências, de caráter interpessoal, que tentam defini-la, atribuindo a mesma um conceito específico.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (Silva, 2000. p.84)

A identidade social é a noção e o sentimento que temos de pertencimento a determinados grupos sociais. O conceito da identidade social parte da constatação de que o indivíduo enquadra, mais ou menos automaticamente, as outras pessoas e a si próprio nas mais variadas categorias de classificação.

A teoria da identidade social surgiu a princípio formulada pelos psicólogos sociais Tajfel e Turner (1979), e ainda se encontra num processo de reelaboração contínua. A sua principal área de aplicação é a área das relações intergrupais. Esse sentimento de pertencimento é a essência da integração dos indivíduos dentro de espaços coletivos, como a escola, trabalho, clubes e a sociedade em geral. Dessa forma a construção da identidade social estará ligada a valorização do sentimento de pertencimento desenvolvido a partir das diversas condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas desses indivíduos.

Não podemos ignorar o fato de que a identidade também é constituída a partir das representações que um grupo ou sociedade possui em torno da mesma. Essas representações sociais nos dão uma orientação identitária sobre aquilo que somos, e a quais grupos pertencemos, conforme nos expõe Silva (2000):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (p. 17)

Muitas têm sido as propostas de definições conceituais das representações sociais, que vem a enquadrá-las em dimensões e aspectos específicos. Estas definições incluem na maioria das vezes conceitos de âmbito psicológico ou psicossociológico. Segundo Moscovici (1978), é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de conhecimentos e a comunicação entre os indivíduos" (p. 26). Ainda segundo o autor, é "um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originárias da vida cotidiana no curso de comunicação intergrupar" (p.181). Além destes temos conceitos de fundamentação sociológica ou antropológica tão, ou ainda mais vastos, do que o próprio conceito de representação. De acordo com Jodelet (1989), a representação social é "uma forma de conhecimento, socialmente mais desenvolvido e compartilhado com projetos práticos e contribuindo para a construção de uma realidade comum ao grupo social" (p. 36). Vala (1993) nos faz refletir que esse conceito de representação social "confere novas acuidades e suscita a procura de novas pontes articuladoras do velho binômio indivíduo-sociedade" (p. 360).

As representações têm uma característica coletiva formada através das diferenças entre os grupos, sendo compostas de combinações de conceitos, imagens e percepções, compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas que passa de uma geração a outra.

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas morrem. (Moscovici, 2013, p. 41).

Para Jacques (2008), a representação social trata da cultura e dos saberes produzidos em uma sociedade e que, a nossa percepção, são capazes de produzir marcas, positivas ou negativas, sobre um indivíduo ou grupo social, influenciando na forma como essas pessoas ou grupo social percebem a si próprias. Entretanto, não se trata da existência de uma regra ou código escrito que contenha as impressões e experiências das pessoas. Pelo contrário, pois como diz Guareschi (1996), “as representações sociais existem, mas não podem ser vistas, elas influenciam sem que se possa se aperceber disso” (p. 13).

Como forma de se trabalhar melhor a questão da Identidade e Representação Social em um espaço coletivo como a escola, os DCN nos mostram que os valores nacionais, assim como os direitos e deveres do cidadão, são atrelados ao bem comum e à ordem democrática, respeitando as culturas locais. Neste aspecto os DCN (Brasil, 2013) entendem a cultura como um

(...) processos de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social, significa entender cultura em seu sentido o mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população (p.52).

Deste modo, uma formação realmente integrada é aquela que não somente possibilita o acesso a conhecimentos tecnológicos e científicos, mas que também é promotora de uma reflexão crítica sobre seus padrões culturais que se convertem em normas de conduta de um determinado grupo social, assim como sobre “a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais” (Brasil, 2013, p. 52). Desta forma é sugerida uma educação integrada que englobe a ciência e a tecnologia, mas sem esquecer da cultura.

2.3. Cultura

Uma das definições clássicas é a de cultura como prática social (Willis, 1977), isto é, como um processo de interação social, que, segundo Arnot (2007) foi um grande “marco nos estudos das identidades sociais e da justiça social da educação (p. 9)”. Em seu trabalho, o autor “relaciona «o problema» da educação da classe trabalhadora, que tem moldado os discursos da política social-democrata desde 1944, com as preocupações contemporâneas sobre identidades, cultura e mudança social” (Arnot, 2007, p.10). Mesmo após mais de 40 anos após a publicação do trabalho de Willis e às inúmeras críticas a este, os temas abordados pelo autor ainda hoje representam um marco histórico importante nas pesquisas sobre as identidades de gênero e das classes sociais. Ainda de acordo com Arnot (2007), reler o texto de Willis, “oferece a possibilidade de reflectir criticamente acerca do nosso projecto teórico actual sobre as identidades sociais, a justiça social e a educação (p.10).” Além dessa clássica definição, o termo encontra várias outras definições e abordagens, conforme veremos a seguir.

Definir o que é cultura não é uma tarefa muito fácil. A cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada em áreas como artes, linguística, sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, economia, entre outras mais. Em cada uma dessas áreas, ela é trabalhada de maneira diferente a partir de enfoques e usos distintos. Isso se dá devido ao próprio carácter transversal da cultura, que atravessa diferentes campos da vida cotidiana. De acordo com Cucho (2002), “vale também salientar que a palavra “cultura” também tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em substituição a outros termos como ‘mentalidade’, ‘espírito’, ‘tradição’ e ‘ideologia’ (p. 203).” Comumente, ouvimos falar em “cultura política”, “cultura empresarial”, “cultura agrícola”, “cultura de células”. Ao que se conclui que, ao nos referirmos ao termo, podemos refletir que existem distintos conceitos de cultura em nossa atualidade.

A palavra alemã *kultur*, desde o final do século XVIII, referia-se aos aspectos espirituais de uma comunidade. A palavra *civilization* dizia respeito às realizações materiais de um povo. De acordo com Cucho (2002), o antropólogo Tylor (1832-1917) sintetizou tais termos na palavra inglesa *culture*. Desta forma a conceito de cultura passou a abranger “em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o carácter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.” (Laraia, 1996, p. 25).

Para Santos e Nunes (2003) existem duas concepções de cultura. A primeira está diretamente ligada aos saberes institucionalizados pelo Ocidente. É definida como o

melhor que a humanidade produziu, e baseia-se “em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, suprimem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam.” (p.27). A segunda concepção, citada pelos autores, define a cultura como totalidades complexas. Esta definição, sob uma perspectiva etnocêntrica, proporciona o estabelecimento de distinções entre diversas culturas “que podem ser consideradas seja como diferentes e incomensuráveis, julgadas segundo padrões relativistas, seja como exemplares de estágios numa escala evolutiva que conduz do ‘elementar’ ou ‘simples’ ao ‘complexo’ e do ‘primitivo’ ao ‘civilizado’.” (Santos & Nunes, 2003, p.27). Na perspectiva etnocêntrica existe uma só cultura em diferentes estágios de evolução. Até meados do século XX, a Antropologia, como disciplina, adota diferentes variantes desta concepção.

Atualmente, de acordo com algumas definições antropológicas, cultura é um conjunto de características e padrões de comportamento aprendidos e compartilhados por um grupo de pessoas (Laraia, 1996). Uma cultura é adquirida por um determinado indivíduo através de seus parentes e de outros membros de sua comunidade, e também através de vários agentes externos tais como livros e programas de televisão. As pessoas não nascem com uma determinada cultura, mas sim com o potencial para adquiri-la, ou seja, com a capacidade e habilidade de assimilação através da observação, imitação, e da criação individual.

De uma maneira generalizada podemos definir cultura como um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes, que distinguem um grupo social em conformidade com a clássica definição de Tylor (1832-1917, citado por Cuche, 2002, p. 39). Pode-se dizer também que é uma forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais de um lugar ou período específico. Como parte integrante da língua, podemos afirmar que a cultura está intimamente ligada à língua e vice-versa, pois a língua é a fonte de expressão da cultura de um povo. Por isso mesmo, surgem problemas em nossa sociedade devido à falta de compreensão ou aceitação dos costumes e modo de vida de nossos interlocutores.

Duranti (1997) aborda o conceito de cultura em seis tópicos: cultura como algo distinto da natureza, cultura como conhecimento, cultura como comunicação, cultura como sistema de mediação, cultura como um sistema de práticas e cultura como um sistema de participação. No primeiro caso, a cultura é distinta da natureza humana porque as pessoas não nascem com uma predisposição de seguir os padrões de uma determinada cultura, mas aprendem essa cultura com o convívio em sociedade. Quanto à cultura como conhecimento, podemos dizer que, se ela é aprendida, pode ser

encarada como termos de conhecimento do mundo. Vale notar que a cultura não é um fenômeno. Ela não consiste em coisas, pessoas, comportamentos ou emoções isoladamente. Na verdade, é uma organização de todas essas coisas. Ela é a forma como as pessoas têm essas coisas em suas mentes, a maneira como elas percebem, relacionam e interpretam tais coisas.

Dizer que cultura é comunicação, significa dizer que ela é vista como um sistema de signos; é a teoria semiótica da cultura. Em sua versão mais simples, esta visão nos mostra que a cultura é uma representação do mundo, uma maneira de dar lógica à realidade pela sua concretização em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos, etc. Em suma, acreditar que cultura também é comunicação, significa também dizer que a teoria e a visão de mundo das pessoas, precisam ser comunicadas, para que sejam vividas. O conceito de cultura como sistema de mediação, o quarto tópico, tem a ver com a crença de que o uso cotidiano da língua se dá ao mesmo nível do uso comum que fazemos de outros objetos que nos rodeiam na sociedade em que nós nascemos e na qual vivemos (Rossi-Landi, 1970, p. 521). A cultura organiza os modos como vamos utilizar essas ferramentas linguoculturalmente, de acordo com a situação e o contexto.

No caso da cultura como um sistema de práticas, ela pode ser explicada através do pensamento de Bourdieu (1990) que se refere à teoria da prática, pela maneira como a prática se constitui, contrária ao materialismo positivista para o qual os objetos do conhecimento são construídos e não gravados passivamente, e, também contrária ao idealismo intelectualista, cujo princípio de construção é o sistema de ordem estruturada, o hábito, formado pela prática e sempre orientado rumo a funções práticas. Já o conceito de cultura como sistema de participação, nosso sexto e último caso, é relacionado com o conceito de cultura como sistema de práticas (Bourdieu, 1990) e baseado na suposição de que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade inerentemente social, participativa e coletiva. Esta é uma noção prática de cultura, por procurar saber como a língua é usada na vida real, pois falar uma língua significa interagir com um mundo que é sempre maior do que nós como falantes individuais, e até mesmo bem maior do que o que podemos ver e tocar em qualquer situação vivenciada.

Em todas as concepções acima apresentadas, a língua tem um papel fundamental. A língua também nos dá um elo prático entre o pensamento intrapessoal e o comportamento público. Numa sociedade multicultural, é o instrumento mediador para o entendimento mútuo entre diferentes partes. Em nossos dias, a pluralidade cultural é uma realidade no cotidiano das pessoas que moram principalmente nas cidades grandes. Esta é uma situação desafiadora e obriga a sociedade a procurar ter uma compreensão maior de um contexto cultural que é diferente de sua própria realidade.

De um certo modo, o multiculturalismo também se reflete na escola, não sendo um fato exclusivo do Brasil, mas também ocorrente em vários países do mundo. Sabemos que a maioria das nações de hoje são multiculturais e multilíngues; mesmo assim, a maioria dos sistemas educacionais são monolíngues privilegiando, conseqüentemente, uma só cultura. É claro que a diversidade cultural em sala de aula não deveria ser necessariamente problemática, pois sabemos que as crianças se adaptam rapidamente a diferentes sistemas culturais e linguísticos.

Muitas vezes, essas diferenças culturais estão associadas (sejam elas de fato ou só na percepção) com a dominação de uma cultura sobre a outra. É nesta situação que a desigualdade educacional e o colapso comunicativo geralmente ocorrem (Lira, 2015). Normalmente os professores são associados com o grupo culturalmente dominante e alguns ou quase todos os alunos são provenientes dos grupos dominados ou de minorias. De acordo com Haugen (1985), “esses grupos podem na prática não ser realmente a minoria, mas que apenas estejam desprovidos de autonomia e poder” (p. 6), ou seja, são uma maioria em termos numéricos, mas uma minoria em termos de relação de poder. Estão nas cidades, nas ruas e mesmo nas salas de aula. Faz-se necessário percebê-los e trabalhar de forma inclusiva em sala de aula.

2.3.1. Multiculturalismo

O termo multiculturalismo começou a ser usado nos Estados Unidos e no Canadá nas décadas de 60 e 70 do século passado. Tinha como objetivo agregar um conjunto de políticas de reconhecimento das diferenças, mas somente nos anos 90 do século XX tomou forma de um paradigma teórico, embasado por vários autores, entre eles Kymlicka (1996). O termo *melting pot* utilizado pelos estadunidenses, metaforiza a heterogeneidade do povo dos Estados Unidos e de outros países como o Brasil, onde existem várias culturas misturadas e entrelaçadas sem sofrerem intervenção do poder público.

No que diz respeito a sua terminologia, o conceito multiculturalismo é polissêmico e sujeito a diversas interpretações principalmente nos campos ideológico e político.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (Hall, 2003, p. 52).

De acordo com Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo, “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado.” O multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos.”

Vale salientar então a diferença entre sociedade multicultural e multiculturalismo. De acordo com Rosas (2007), a sociedade multicultural é uma realidade, enquanto o multiculturalismo é um modelo ou vários modelos políticos de ação cultural. O multiculturalismo “visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político em relação a ela. Com isso podemos dizer que a sociedade multicultural é um conceito descritivo, enquanto o multiculturalismo é um modelo normativo” (p.2).

Multiculturalismo é um conceito que designa a coexistência de várias culturas que ocupam um espaço comum, com uma ou mais dentre elas como predominantes. A Austrália e Canadá podem ser considerados como países multiculturais, porém alguns países europeus como França, Holanda e Inglaterra que contam com muitos imigrantes, defendem de maneira mais tímida o multiculturalismo. Um conceito contrário ao multiculturalismo é o conceito de monoculturalismo, adotado em grande parte dos países do mundo e geralmente ligado a ideologias nacionalistas. De acordo com essa ideologia, os imigrantes devem assimilar a cultura de seus países de acolhimento.

McLaren (1997, p. 110-135), destaca diversos tipos de multiculturalismos: “o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico.” O multiculturalismo conservador diz respeito a “uma postura etnocêntrica, que deslegitima culturas consideradas inferiores” (pp. 111-119). O multiculturalismo humanista liberal defende a igualdade de status entre as pessoas, mas por outro lado compartilha com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por “uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, amparado numa cidadania individual universal (pp. 119-120)”. Para o multiculturalismo liberal de esquerda as diferenças são enfatizadas de “modo essencialista”, ao invés de destacar que estas são “construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder” (pp. 120-122). O multiculturalismo não aceita a ideia de que a cultura não é conflitiva, defendendo que a diversidade deve ser mantida “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (pp. 123-135). Veremos em seguida um resumo de cada um tipo de multiculturalismo de acordo com McLaren (1997).

Em primeiro lugar podemos citar o Multiculturalismo Conservador, que é também denominado de monoculturalismo, ou seja, incluem-se nessa classificação aqueles que acreditam na superioridade de uma cultura “patriarcal ocidental/europeia”. Na realidade é todo um movimento conservador que trabalha na perspectiva de que há uma cultura superior, a cultura branca, que precisa se impor sobre as demais.

Em segundo lugar temos o Multiculturalismo Liberal que faz parte do mesmo projeto político do multiculturalismo conservador, porém com menos agressividade e sendo explícito em suas formulações. McLaren (1999, p. 22) nos diz que “fazendo desfilas ante o público as virtudes da diversidade, os multiculturalistas liberais têm modificado a especificidade contextual de diferença e tem reclinado o colonialismo sob uma aparência democrática”. Segundo o autor, escondem-se diferenças sob o abrigo do mito da meritocracia. Essa versão liberal do multiculturalismo está convicta de que indivíduos que pertencem a variados grupos raciais, classe social e gênero, partilham uma igualdade natural e uma condição humana comum. De acordo com McLaren (1997, citado por Kincheloe & Steinberg, 1999) por esta razão, os liberais dizem que dentro de uma economia capitalista existe “uma uniformidade intelectual que permite a diferentes agentes competir em igualdade de condições na aquisição de recursos (p. 34).”

Em terceiro lugar, temos o Multiculturalismo Pluralista que advoga a diversidade humana a ponto de personificar um caráter de idolatria e fetiche. As consequências pedagógicas se refletem em uma educação que prioriza a diferença em que cada grupo privilegia os conhecimentos, valores, crenças, padrões de conduta próprios de cada um deles. Os seus defensores, segundo McLaren (1997, citado por Kincheloe & Steinberg, 1999), propugnam pela implementação de projetos que visem “ajudar as mulheres e aos grupos minoritários a ter igualdade de oportunidades e despertar em seu ânimo um orgulho por suas tradições e por suas próprias diferenças culturais” (p. 40). Dessa forma, os professores que trabalham neste âmbito multicultural começam em suas classes uma discussão sobre os lugares de origem das famílias dos alunos e sobre suas tradições e costumes. Dentro desse contexto privilegiam-se tradições, culinária, vestuários, receitas, etc., como se fossem esses elementos isolados e, ao mesmo tempo, constituintes de identidade dos grupos. A diferença parece ser tratada como um valor em si.

Em quarto lugar temos o Multiculturalismo Essencialista de esquerda, que é um conceito bem complexo, pois por essência entendem como algo que não pode mudar. A principal dificuldade dessa perspectiva é reconhecer que as identidades são elaboradas no convívio social e se transformam com o decorrer do tempo. Por isso, os seguidores desta perspectiva têm dificuldades para pensar e

compreender tais transformações. O grande limite dessa perspectiva é congelar uma determinada forma de cultura do passado como se fosse ideal e estática. Qualquer mudança significa uma violência contra essa cultura tradicional. A dificuldade está em compreender as transformações numa perspectiva crítica e inerente ao movimento histórico.

Em quinto lugar, citamos o Multiculturalismo Teórico fundamentado na teoria crítica, na medida em ela contribui para compreender as relações de poder e a dominação. Os defensores do Multiculturalismo Teórico têm consciência de que não existe neutralidade científica. Mais do que isso, apregoam a transformação da sociedade e a construção de uma sociedade igualitária, onde todos tenham igualdade de direitos e não haja sofrimento e discriminações. Daí o desafio da educação em superar a simples acumulação de conhecimentos partindo para aspectos mais práticos. Dessa maneira, cada povo, cada comunidade, cada grupo social desenvolve certas características semelhantes e pelas quais se identificam. Esse número de características pode ser identificado como a cultura historicamente constituída deste povo. Nas situações do nosso dia-a-dia, podemos nos defrontar com o embate entre as manifestações singulares de cada cultura, que estarão em confluência, necessitando de empatia, ajuste e outros referenciais que aprimorem o relacionamento, de acordo com cada cultural singular. Muitas vezes a falta dessa empatia leva ao confronto direto ou indireto entre culturas diferentes.

Apesar de todo movimento pró-globalização, existe um sentimento forte de preservação da cultura (Taylor, 1993), principalmente entre grupos minoritários, obrigando de uma certa forma os políticos e os governos a tomarem uma posição em favor dos mesmos. É o que aconteceu em 1992, quando o Parlamento da Comunidade Europeia endossou um documento em favor das línguas minoritárias regionais, em que enfatiza claramente o termo *interculturalismo*. Isso mostra que a Europa continua existindo em sua essência cultural, e que a diversidade é vista como um valor dentro dessa unidade.

O Multiculturalismo nos traz a discussão a igualdade de *status* para as minorias não satisfeitas com as políticas atuais que declaram a igualdade formal generalizada, mas que na prática não consegue suprir as desigualdades existentes ou a humilhante situação opressiva e discriminatória a que, com o passar do tempo, foram impostas. Passa-se agora a se reivindicar a igualdade para o reconhecimento das diferenças. Conforme nos relata Frederico (2016), nesse embate filosófico vão surgir dentro do Multiculturalismo duas grandes correntes de pensamento e ação: a corrente dos multiculturalistas liberais, e a corrente dos multiculturalistas comunitaristas. Podemos perceber pelo menos dois pontos antagônicos entre eles: as *relações do indivíduo com a cultura a que pertencem* e

a *posição que o Estado deveria ter perante a diversidade cultural*. Essas duas principais correntes vêm, até os dias de hoje, sendo responsáveis pela maior parte das discussões e propostas sobre a questão do Multiculturalismo.

Ainda de acordo com o autor, para os multiculturalistas liberais, o pluralismo é caracterizado pela coexistência social de várias concepções individuais do que se idealiza como uma vida digna. Partindo desse ponto, os liberais entendem que as democracias modernas exigem, como critério de justiça, que todos os conceitos de vida digna nas sociedades tenham oportunidades iguais a serem atingidas, por esse motivo, o maior objetivo de uma sociedade liberal é o estabelecimento de uma doutrina política capaz de proporcionar as condições necessárias para atingir este objetivo. Por isso afirma-se que uma sociedade liberal tem, como princípio de justiça, critérios universais de distribuição de bens. O significado ético da política liberal é a tolerância mútua, independentemente da concepção de vida adotada pelo outro. Dessa maneira, ao haver tolerância, não haverá conflitos de interesses. Caso apareçam conflitos, a solução deverá ser dada imparcialmente em instância judicial, seguindo a lógica do exercício dos direitos e liberdades individuais inerentes a esse tipo de sociedade. Para os liberais, a existência de diversas culturas com seus respectivos valores é vista com indiferença. É, portanto, uma concepção individualista onde o indivíduo é considerado como um ser autossuficiente que se orienta racionalmente em suas escolhas, livre de qualquer determinação e influência social.

Já os multiculturalistas comunitários, tem um conceito diferenciado sobre o multiculturalismo. Para eles, este é um fenômeno existente em qualquer tipo de sociedade, e que descreve na própria sociedade a existência de múltiplas identidades sociais, que são características de determinadas culturas sob uma ótica da História. Cada indivíduo em sua identidade, representa um modo de ser específico na formação da sociedade, onde os valores, costumes e tradições são compartilhados por seus semelhantes, formando assim as comunidades. O indivíduo é, em sua essência, um produto cultural em relação à sua comunidade (Citadino, 1999, p. 86).

Como afirma Vita (2000), “quando há identidades culturais envolvidas, não basta garantir direitos iguais entre os membros de minorias e os membros da maioria cultural. A justiça exigiria o reconhecimento público de direitos diferenciados cujos portadores não são indivíduos, mas sim grupos” (p. 10). Nessa concepção, portanto, os indivíduos são seres sociais, membros de uma coletividade que norteia suas escolhas. Não existiria, portanto, nem a plena autonomia dos indivíduos, nem um posicionamento neutro perante a diversidade cultural como defendem os liberais. A cultura, para os *comunitaristas*, é um valor e, como tal, precisa ser conservado, é um valor proveniente da comunidade e essa não se restringe ao somatório de indivíduos.

O teórico canadense Kymlicka (1996) defende a tese de que o reconhecimento dos direitos das minorias é coerente com a teoria liberal. Argumenta que direitos diferenciados em função do grupo, podem não somente ser considerados como algo consonante com os valores liberais, mas também como algo que os corrobora. Para o autor, devemos pegar os princípios básicos do liberalismo adaptando-os para as questões e demandas dos grupos minoritários. Nesse contexto, o individualismo, a autonomia, a autocritica, a liberdade de escolha, são valores inerentes ao liberalismo, que devem ser preservados. Ainda segundo o autor, os indivíduos são a unidade moral básica da sociedade, portanto, os únicos possuidores de direitos e deveres. Partindo desse princípio, as sociedades e culturas não possuem um *status* moral próprio e devem ser consideradas somente pela maneira de como afetam o desenvolvimento de seus membros, uma vez que os indivíduos são capazes de criar suas próprias concepções de bem, sendo autônomos e livres para viverem de acordo com suas crenças, sendo também são livres para refletir e revisar suas crenças e seus valores.

Outro canadense, Taylor (1993) faz uma crítica ao modelo do multiculturalismo liberal individualista, mostrando que o liberalismo não é um campo neutro de encontro de todas as culturas, mas a expressão política de um só tipo de cultura que é incompatível com as demais. Defende que da mesma forma que todos devem ter direitos civis iguais, sem importar sua origem racial ou cultural, da mesma forma todos também deveriam usufruir da ideia de que sua cultura tradicional é também valiosa (p.68). Dessa forma, os seguidores do multiculturalismo comunitarista afirmam que a avaliação das culturas deve acontecer sempre sob os próprios padrões de cada uma das culturas envolvidas.

Santos e Nunes (2003) nos dizem que o multiculturalismo nos aponta, de uma maneira simultânea ou alternativa, para uma descrição e para um projeto, que conforme o autor, como descrição refere-se à “existência de uma multiplicidade de culturas no mundo”, “à coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação” e “à existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como para além do Estado-nação.” (p. 28). Como um projeto, o multiculturalismo é um “projeto político de celebração ou reconhecimento dessas diferenças” (p. 28).

Em relação aos dias atuais e perspectivas para o futuro, tem-se discutido o multiculturalismo além das duas linhas de pensamento anteriores ligadas aos liberais e aos comunitários. Mesmo com o avanço, muitos problemas ainda persistem. Para tratar do assunto, em 2009 a UNESCO (2009), em seu relatório mundial intitulado “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, nos relata que

Ainda que as medidas que protegem as línguas minoritárias figurem implicitamente em muitos instrumentos em vigor, a questão dos direitos linguísticos continua a ser objeto de controvérsias. O Conselho Executivo da UNESCO

vem debatendo a viabilidade de um novo instrumento normativo consagrado às línguas e, em particular à questão de saber se ele deve focar-se na salvaguarda dos direitos linguísticos em geral ou nos de certos grupos vulneráveis. (p.14)

De qualquer forma, a criação dessas leis já representa um certo avanço com relação à problemática tratada; no entanto, muito ainda tem que ser feito para realmente proteger essas línguas regionais. Ainda assim, as pressões não oficiais militando contra a continuidade cultural ainda deverão ser grandes por parte das ideologias dominantes.

Se por um lado, há hoje em dia um embasamento legal maior para a proteção das culturas, especialmente as que estão sob risco de desaparecimento, por outro lado, também existe o receio contínuo da fragmentação social, da diluição causada por uma política cívica comum, ou de uma força indesejável impondo uma determinada cultura, apoiada por grupos étnicos ou nacionalistas, como já aconteceu em um passado não muito distante (Mancebo, 2002).

Muitos dos problemas mencionados podem ser vistos mais claramente nos países que recebem imigrantes, especialmente os países do novo mundo, nos quais encontramos uma população de origem multiétnica e multicultural. Por outro lado, podemos também citar os países que reconhecem oficialmente o plurilinguismo como é o caso da Suíça (Lüdi & Werlen, 2005), Bélgica (Morris, 2005) e Singapura ou mesmo alguns países africanos e asiáticos, onde medidas foram tomadas para a acomodação pluralística de diferentes grupos e línguas, sem a necessidade de uma divisão com fronteiras, em consonância com as recomendações da UNESCO (2009) que nos mostra que:

Atualmente, o plurilinguismo pratica-se em escolas de muitos países onde os objetivos nacionais de educação fizeram da coesão social uma das prioridades máximas do investimento público no sistema educacional. As políticas de apoio ao plurilinguismo, o ensino de línguas e a preservação de línguas em perigo são indispensáveis para assegurar a perenidade da diversidade cultural (p.14).

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações

sociais.

2.3.2. Interculturalismo

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, nas práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Para Dasen (2002, citado por Aguiar, 2010, p.112) os estudos interculturais se dividem em três tipos:

- Estudo de um fenómeno no interior de uma única cultura;
- Estudo comparativo de um fenómeno em várias culturas – método comparado;
- Estudo do processo de interculturalização fruto do reencontro entre pessoas de origens culturais diferentes, ou que tenham duas ou várias culturas.

Porém, vale salientar que para se chegar ao conceito atual de Interculturalismo vários caminhos foram percorridos. De acordo com Aguiar (2010, p.113), a década de 1960 o *assimilacionismo* era a ideia vigente, acreditando-se que seria a única forma de integração. Na época pregava-se que só a universalização do ensino garantiria uma sociedade democratizada fruto de um sistema monocultural. Na década de 1970 pensava-se que a solução estaria no *integracionismo* através de uma educação voltada para a tolerância e a diferença. Proclamava-se a igualdade de direitos e a integração dos grupos minoritários, mesmo com o sistema educativo reproduzindo as desigualdades socioculturais. Na década de 1980 surge o Pluralismo com a defesa da identidade cultural. Defendia-se o respeito pela diversidade, mesmo tendo o sistema educativo ainda centrado em um tratamento igualitário. Na década de 1990 aparece o Interculturalismo, lutando contra qualquer tipo de discriminação e valorizando a diversidade. Resumindo, “podemos afirmar que o multiculturalismo e o interculturalismo apresentam perspectivas diferentes face à diversidade, sendo

usados em contextos paradoxais e ambíguos” (Abdallah-Pretceille, 1999, citado por Aguiar, 2010, p.113).

O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas.

O prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação. Para Micheline Rey (1986), o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural. (Muñoz & Sedano, 1997, p.119)

Com o advento da globalização da economia mundial, as relações entre as sociedades estão se tornando, aos níveis econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, na esfera cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, expondo suas diferenças. Nasce, daí, a necessidade de solidificar a defesa das identidades e do domínio étnico. Aparece, ao mesmo instante, a necessidade de um grupo abrir-se e de iniciar um relacionamento recíproco com os outros. Surge a possibilidade de um movimento de intercâmbio: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Este é o campo das *relações interculturais* (Fleuri, 2002).

A importância e a necessidade do estudo desta temática na área da educação e do ensino de línguas é notória no Brasil, quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil* já incluem a *Pluralidade Cultural*, como um dos temas curriculares *transversais*. Algumas iniciativas já tratam ou trataram da temática em alguns projetos específicos e pontuais. Atualmente encontramos alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de natureza étnica. De acordo com o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC, 2008), existem 2.698 escolas indígenas em 26 estados brasileiros. Desse total, 1.677, ou 62%, estão na região Norte. Segundo o MEC (2008), há no Brasil 205.141 alunos matriculados em escolas indígenas, sendo 52,3% na região Norte. Só no Amazonas eles são 63.405. Em quase todas as escolas os alunos recebem uma educação bilíngue. São alfabetizados primeiro na língua indígena materna e depois no português. Isso só não acontece no Nordeste, onde a maioria dos índios só fala o português porque foram proibidos de falar suas línguas nativas durante o período da colonização, e acabaram esquecendo-as. É importante que nas aldeias as aulas sejam dadas também na língua da tribo e que seja ensinada a história da comunidade para que a cultura tradicional não se perca.

Apesar de um certo progresso na área indígena, muito pouco se discutiu sobre uma proposta

educativa que leve em conta efetivamente a diversidade e complexidade cultural do nosso país. São poucas as pesquisas que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças e adolescentes, em seu sentido amplo. Esta é a razão por que se encontra muita dificuldade na elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre este tema. De acordo com Fleuri (2002),

a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. E é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva. São várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares (p.130).

No Brasil, no início da década de 60 do século XX, com a efervescência cultural e política e as grandes mobilizações no campo e nas cidades, nasceram diversos trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Projetos, organizações e iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos ligados à igreja, mobilizaram a sociedade civil naquela época. A própria proposta elaborada por Paulo Freire em suas obras “Alfabetização e conscientização” (1963) e “Pedagogia do oprimido” (1968), tinham como objetivo promover a educação de adultos com base em sua realidade e cultura local.

Segundo Fleuri (2002), depois do Golpe militar de 1964, esses movimentos sociais e culturais foram perseguidos e submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a unificação e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a serem quebrados no final dos anos 70 com o surgimento dos movimentos de base, com seus núcleos principalmente nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais e populares. Fleuri (2002) nos mostra que, já entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980 os movimentos populares ressurgiram no cenário nacional, caracterizados por uma enorme variedade de interesses. Organizaram-se lutas sociais fundamentalmente no plano econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, às questões de reforma agrária, entre outros. À mesma época, surgiram novos movimentos sociais. Eram movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, organizaram-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade).

Nessa época muitas ideias floresceram e naquele contexto se deu o ponto de partida para uma renovação e novas propostas no campo da educação:

É nesta perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. É a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural (Fleuri, 2001, p.48).

A partir da realidade descrita acima, muitos debates foram feitos e muitas propostas para uma nova abordagem na educação foram apresentadas, até culminar com a proposta de apresentar as questões interculturais como temas transversais dos PCN.

2.3.3. Do Multiculturalismo ao Interculturalismo

A proposta intercultural surgiu, principalmente, com as lacunas deixadas pelo multiculturalismo. Objetiva à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas através dos processos de interação.

Na Europa o Interculturalismo surgiu diretamente ligado ao trato com os imigrantes dos países em desenvolvimento. A proposta de assimilação do interculturalismo pela sociedade deve se realizar através da “comunicação intercultural”, como uma nova forma de aprendizagem democrática entre os diversos grupos culturais (Godenzzi, 2005, p. 4-10).

Já na América Latina, o interculturalismo tem sua origem pautada no que diz respeito aos distintos povos e comunidades que são partes constitutivas de cada nação. De acordo com Godenzzi (2005), “a interculturalidade, surgida das reivindicações dos povos indígenas, foi uma resposta crítica diante dos problemas e conflitos do mundo atual”. (pp. 6-7).

Fornet-Betancourt (2008, cit. in Damázio, 2008) nos alerta que o termo interculturalidade não deve ser confundido com multiculturalismo. Segundo o autor, “o multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica” (p. 77). Dessa forma, o respeito e a tolerância, tão divulgados pela retórica multiculturalista, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura ocidental dominante como uma espécie de

metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras. Ainda de acordo com o autor, “A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço. (p.77).”

Assim, os termos Multiculturalismo e Interculturalismo baseados no conceito de Cultura, não têm o mesmo sentido, principalmente se forem estudados com base em autores provenientes de contextos linguísticos e geográficos diferentes. Dessa forma surgiram os conceitos de multicultural e intercultural, de acordo com a visão anglo-saxônica ou francófona, respectivamente, deixando o conceito de pluricultural reservado para todos os contextos de coexistência de diferentes culturas.

A existência de uma pluralidade de línguas no mundo implica também numa existência de uma pluralidade cultural. Muito além das listas e tipologias, observamos que é o inter-relacionamento entre línguas e seus falantes que cria interesses e conflitos. Da mesma forma acontece com as culturas: Como elas se unem, interpenetram e entram em conflito umas com as outras? De fato, sabendo da proximidade entre línguas e culturas, pode-se dizer que falar sobre contato linguístico e contato cultural, muitas vezes é o mesmo que se falar sobre um sistema integrado, interactante. Um exemplo comum é encontrado onde os debates sobre a língua refletem ansiedades culturais mais amplas, ou seja, onde a língua é, de fato, um pretexto visível e conveniente para mostrar interesses sociais mais abrangentes. Algumas políticas oficiais ou *de facto* que reconhecem mais de uma língua, são geralmente norteadas pela necessidade política e nem sempre indicam convicções filosóficas profundas sobre o valor do multiculturalismo *per se*. Da mesma forma, adaptações multiculturais podem surgir mais por causa de circunstâncias do que por um desejo sincero de celebrar a diversidade.

Por outro lado, a interculturalidade só veio à tona nos anos 80 do século XX tendo Fornet-Betancourt (2002) como seu teórico mais conhecido internacionalmente. O interculturalismo atingiu um elevado nível de elaboração alternativa comparado ao da perspectiva multiculturalista, tendo hoje uma aceitação maior no meio científico e acadêmico. Os argumentos teóricos do interculturalismo são mais sólidos para fundamentar sua autonomia do que os argumentos do multiculturalismo. Estes também possuem um alcance metodológico maior, pela relativização da identidade, distinguindo as culturas pelas suas relações de poder e não simplesmente pela sua dimensão e complexidade. Essas

normativas vão além do que simplesmente a tolerância² e a coexistência para se ter o respeito e o bom convívio social, assim como o diálogo e a aprendizagem mútua entre povos de culturas diferentes.

O interculturalismo também critica o conceito do “outro” que está implícita na abordagem multicultural, propondo ir além de seus conceitos normativos (a tolerância e a coexistência) para que se possa construir o respeito, o diálogo e aprendizagem mútua. Dentre essas críticas podemos citar a que considera o Multiculturalismo como uma abordagem Eurocêntrica.

[...] criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-nação do hemisfério Norte e para lidar com a situação resultante do afluxo de imigrantes vindos do Sul num espaço europeu sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e dos problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades lingüísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas. Trata de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo definir a condição histórica e identidade destes. (Santos & Nunes, 2003, p. 30).

O multiculturalismo também é criticado por fazer parte da lógica cultural do capitalismo global e por difundir em uma nova forma de racismo. De acordo com Žižek (2003, p. 157), o racismo pós-moderno contemporâneo é o sintoma do capitalismo tardio multiculturalista. O autor afirma que “no multiculturalismo existe uma distância euro centrista condescendente e/ou respeitosa para com as culturas locais, entretanto não fixa raízes em nenhuma cultura em particular” (p. 173). Em outras palavras, o multiculturalismo é uma forma de racismo negada, invertida, um racismo à distância: respeita a identidade do “outro”, mas concebe a este como uma comunidade “autêntica”, fechada. O multiculturalista se preserva distante, por conta de sua posição universal privilegiada. Dessa forma, o respeito do multiculturalismo pela especificidade e diferença do “outro” é tão somente uma forma de reafirmar sua própria superioridade.

Em outra crítica o multiculturalismo é apontado como “descritivo” e “apolítico”, extinguindo os problemas das relações de poder, da exploração dos seres humanos, das desigualdades e exclusões sociais. “O recurso central à noção de ‘tolerância’ não exige um envolvimento ativo com os ‘outros’ e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um autodesignado lugar de universalidade” (Santos & Nunes, 2003, p. 31). Ainda de acordo com os autores, a crítica diz respeito ao conceito formal de justiça adotada pelo multiculturalismo, propondo uma justiça substancial que vá além do simples reconhecimento dos direitos grupais, mas que inclua mudanças estruturais para combater a desigualdade, articulando a justiça cultural com a justiça social³.

² De acordo com o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2003-2017), do ponto de vista da sociedade, a tolerância é a capacidade de uma pessoa ou grupo social de aceitar outra pessoa ou grupo social, que tem uma atitude diferente das que são a norma no seu próprio grupo. Assim, a partir da tolerância, é garantida a aceitação de diferenças sociais e a liberdade de expressão.

³ Nos baseamos no conceito defendido por Rawls (1983) onde a justiça social é vista como o cruzamento entre o pilar econômico e o pilar social. No capítulo 4 trabalharemos com mais detalhes os conceitos de Justiça, sob a ótica de autores como Fraser (2009), Estêvão (2004), Casa-Nova (2013), entre outros.

A política multiculturalista é resistente à homogeneidade cultural (Semprini, 1999), especialmente quando esta homogeneidade é tida como única e legítima, levando outras culturas a certos particularismos e dependência. Segundo o autor, “é impossível estudar a diferença desconsiderando-se as mudanças e as evoluções que fazem dessa ideia uma realização dinâmica.” (p.11). Por sua vez, o interculturalismo foca na interação entre culturas de uma forma recíproca, ajudando o seu convívio e integração numa relação baseada no respeito pela diversidade, na colaboração e no enriquecimento mútuo (Pacheco, 1997). Sociedades pluriculturais sempre coexistiram em todos os tempos, e atualmente, estima-se que poucos países sejam etnicamente homogêneos. A expressão interculturalismo também denota um movimento que tem como princípio o respeito pelas outras culturas, superando as falhas do relativismo cultural, advogando o encontro igualitário entre culturas diversas. Para nós, Relativismo Cultural é um processo de observar sistemas culturais sem uma visão etnocêntrica em relação à sociedade do pesquisado. Como firmou Boas (1887), “...civilização não é algo absoluto, mas (...) é *relativa* e nossas ideias e concepções são verdadeiras apenas na medida de nossa civilização” (p. 589).

A interculturalidade acontece quando duas ou mais culturas entram em contato de forma horizontal e sinérgica. Como nos diz o conceito de Fernet – Betancourt (2008, cit. in Ferreira, 2014): “a interculturalidade direciona para a comunicação e para o convívio entre as culturas, procurando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre diversas culturas em um mesmo local” (p. 09). Para que isso aconteça, os grupos devem se encontrar em um mesmo nível de igualdade, sem que um se sobressaia sobre o outro, favorecendo assim a comunicação, convivência e integração dos membros de tais grupos. Esse tipo de relação é baseado no respeito pela diversidade, embora saibamos que eventuais conflitos sejam inevitáveis e imprevisíveis, mas que podem ser solucionados através do respeito, diálogo e da assertividade.

Dentre as várias abordagens e enfoques interculturais não podemos deixar de esquecer dos estudos sobre a interação virtual, que ocorre quando pessoas de culturas diferentes entram em contato direto através de algum meio eletrônico como a internet e redes sociais. Na verdade, essa abordagem já teve início com a Teoria da Atividade (Engeström, 1999; Leontiev, 1978) onde “o sujeito é percebido nas suas relações com o objeto a ser aprendido, relação essa feita através de um instrumento de mediação” (Leffa, 2005, p. 03). O autor continua nos explicando que, “esse sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos” (p. 03). De acordo com autor, para se obter um bom nível de interação, o foco intercultural inclui três etapas: 1- A

negociação, que são os esforços para atingir a compreensão e evitar os confrontos; 2- A penetração que significa sair do seu lugar e se colocar no ponto de vista do seu interlocutor; e 3- A descentralização que é uma análise sob uma perspectiva da reflexão. Seguindo essas premissas, a interculturalidade ocorre através de três procedimentos básicos que são: ter uma visão dinâmica das culturas, acreditar que as relações diárias se dão através da comunicação, e a constituição de uma ampla cidadania com direitos igualitários.

Dentre os objetivos do interculturalismo podemos citar: a promoção do diálogo entre povos de culturas diferentes; a compreensão da natureza plural de nossa sociedade; a compreensão da complexidade e riqueza no inter-relacionamento entre diversas culturas, seja no aspecto individual quanto no aspecto coletivo; a contribuição na busca de soluções aos problemas mundiais nos aspectos ecológicos, sociais, políticos e econômicos (Pacheco, 1997). Além desses objetivos, devemos ter em mente o contexto de aplicação do termo, pois enquanto no Brasil tentamos aplicá-lo para compreender melhor os fenômenos inerentes à nossa sociedade, na Europa ele é mais aplicado na promoção de políticas inclusivas para imigrantes, dando assim uma conotação diferente da maneira como é empregado no Brasil. Sabendo-se que nenhuma cultura é estática ou se completa em si só, o diálogo entre pessoas de diferentes raízes culturais, em nosso contexto, é a melhor maneira de promover uma aprendizagem mútua. Sendo assim, o interculturalismo incentiva o convívio em um mundo plural e que se respeite e defenda a humanidade como um todo (Leite, 2014). Se faz necessário a presença de valores interculturais para que possamos viver juntos em harmonia, mantendo um conjunto de valores universalmente respeitados, assim como a aceitação, a tolerância e respeito mútuo. Por outro lado, os opositores ao interculturalismo alegam que, quando adotado na prática, ele pode causar danos às sociedades e especialmente ser prejudicial às culturas nativas (Semprini, 1999). Esses fatos, porém, nunca tiveram muita consistência e credibilidade no meio científico.

2.4. Educação intercultural

Entendemos por Educação Intercultural toda formação que objetiva melhorar as relações interpessoais entre pessoas de culturas diferentes, assim como uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas. Promove o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e uma forma de aprendizagem no respeito pelas sociedades multiculturais, desenvolvendo a capacidade comunicar e incentivar a interação social. Concordamos com a linha de pensamento de Peres (2006) que define a Educação Intercultural como “uma forma de ser e estar na

vida que promove a igualdade para viver e a diversidade para conviver, isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos, entre pessoas de culturas diferentes” (p. 131), mas o conceito vai além da definição dada por esse autor. Assim como afirmou Vieira (2001), a Educação Intercultural “surge como exigência de respeito e disponibilidade para o entendimento mútuo, a rejeição ao etnocentrismo e a exigência de uma revisão crítica do aprendizado que leve em consideração o mundo da vida multicultural” (p. 110). Dentro dessa visão, podemos dizer que “a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (Vieira, 2001, p. 126). Concordamos com o autor quando ele diz que a opção pela intercultural exige uma reflexão sobre a formação da nossa identidade, que se constrói a partir do contato com o outro.

Na verdade, a Educação Intercultural é centrada na necessidade da interação, comunicação entre os indivíduos, de aprendizagem uns com os outros, respeitando sempre a alteridade. Nesse aspecto a co-aprendizagem é importante pois tanto o saber quanto as relações interpessoais estão sempre em construção. Neste aspecto a interação “eu-outro” é essencial, sendo a instituição escolar responsável por conduzir o diálogo sem que haja o confronto. Isso significa o aluno se descobrir no seu interlocutor e vice-versa. Por esta razão deve existir o diálogo crítico e construtivo para que cada uma das partes possa ter consciência do lugar que ocupa no mundo. Em resumo, a Educação Intercultural nos leva a uma pedagogia da ação que é desenvolvida no choque das experiências e das análises entre culturas diferentes, desenvolvendo a facilidade da comunicação com o outro ao mesmo tempo que se aceita a sua diferença, levando em conta as identidades e referências culturais do interlocutor. É necessário que os alunos saiam da sua zona de conforto cultural, pratiquem a alteridade descobrindo e aceitando o seu interlocutor. Dessa maneira entendemos que

As nossas histórias nacionais e os nossos patrimônios culturais podem ser diferentes, mas as nossas aspirações e esperanças para o futuro encontram-se em perfeita sintonia. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência daquilo que temos em comum e, ao mesmo tempo, reforça o nosso respeito mútuo pelas diferenças culturais. (Comissão Europeia, 2004, p. 10).

Por outro lado, Banks (1999) citado por Aguiar (2010, p. 129) nos mostra várias dimensões da Educação Intercultural: “escola, redução de preconceito, pedagogia de equidade, construção de conhecimento e integração de conteúdos”. Esta visão nos mostra alguns aspectos óbvios nas abordagens interculturais na área de Educação, sabendo-se que educar para a interculturalidade requer um relacionamento com o outro, sem fazer categorizações, valorizando mais uma dimensão ética do que cultural:

Penso que esta é a grande riqueza da Educação Intercultural, porque permite que o Outro seja visto por mim não como objeto, mas como sujeito que aceita que eu comunique com ele e que comunica comigo; que permite que nos valorizemos conjuntamente. No fundo, é o que eu dizia há pouco - as realidades são plurais e diversas, mas eu posso desenvolver projetos em comum. E é isso que está implícito na concepção da Educação Intercultural - respeitar o outro, valorizá-lo e aprender com ele, sem me colocar numa posição de superioridade, porque, efetivamente, todos podemos aprender uns com os outros. (Peres, 1999, p.10).

Ferreira (2003) nos mostra que os termos “educação multicultural” e “educação intercultural” são utilizados com a mesma acepção e sentido, em países ligados à cultura anglo-saxônica, no caso do primeiro e, no caso do segundo, em países mais ligados a uma cultura românica (p. 111). Advogamos a educação Intercultural “como uma opção educativa para formar cidadãos que reconheçam verdadeiramente a importância da abertura ao Outro igual ou diferente do Eu” (Abdallah-Preteille, 1999, p. 05), sabendo-se que ela está diretamente ligada à Educação para os Direitos Humanos. Na verdade, os Direitos Humanos constituem o fundamento da Educação Intercultural (Abdallah-Preteille, 1992).

2.4.1. Educação Intercultural e o Ensino de Língua Estrangeira

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo (cf. Scherer-Warren, 1998, pp. 31-32). Para além dessas duas perspectivas, surge uma terceira via, o Interculturalismo, que visa a interação e maior entendimento entre as culturas. Um dos instrumentos principais dessa interação é o uso da linguagem. Para isso evidencia-se a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, para que através de seu uso possamos ter um maior alcance às diversas culturas em nosso mundo atual. O ensino de línguas estrangeiras passou por diversos experimentos e abordagens baseadas em teorias filosóficas e psicológicas ao longo do tempo, sempre buscando aprimorar a interação, o processo comunicativo e cognitivo.

A partir de meados dos anos 70 do século XX, a abordagem comunicativa predominou no ensino de línguas estrangeiras (Leffa, 1988). Esta estabelecia como objetivo principal o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas que permitissem ao aprendiz compreender e expressar-se bem na língua alvo. A visão desses objetivos de ensino/aprendizagem de uma segunda língua tinha como base as teorias linguísticas mais disseminadas naquela época, inclusive muitas na área da Sociolinguística. Essas teorias forneceram as bases para o surgimento e desenvolvimento do conceito de Competência Comunicativa.

O conceito de Competência Comunicativa⁴, cujos maiores expoentes foram Canale e Swain (1980) no contexto norte americano e Van Ek (1986) no contexto Europeu, incluía em seus componentes não somente o conhecimento estrutural da língua, mas também habilidades discursivas, estratégicas e sociolinguísticas. Dentre as habilidades sociolinguísticas eram considerados o contexto e situação da interação, assim como as noções de propriedade e registro linguístico. A abordagem comunicativa propunha um ensino/ aprendizagem de língua estrangeira em seu contexto de uso, dando um enfoque de realidade usando os significados que os aprendizes queriam se expressar.

Por outro lado, segundo alguns atores como Byram (1997) e Corbett (2003), esse foco na linguagem como meio de comunicação, foi um dos motivos que impulsionaram a expansão global da língua inglesa. Essa expansão ocorreu na mesma época em que se desenvolveu a abordagem comunicativa, propondo que a língua inglesa fosse 'uma língua neutra' para a comunicação internacional. Nessa fase, a preocupação com o contexto cultural da língua alvo nunca desapareceu por completo das salas de aula e materiais didáticos, mas a sua importância foi minimizada e alguns chegaram a defender que uma língua de comunicação internacional deveria ser neutra, livre de cultura. O ensino de cultura era visto como um elemento motivacional, mostrando principalmente elementos e tradições da cultura dominante dos países de origem da língua que estava sendo aprendida.

A partir dos anos 90 do século XX, os trabalhos de alguns teóricos como Kramsch (1993), Pennycook (1994) e Byram (1997) voltaram a focar nas questões culturais, partindo de uma nova visão crítica sobre alguns aspectos da abordagem comunicativa. Objetivando situar o ensino de língua e cultura estrangeira em uma realidade educacional mais ampla, esses teóricos criticaram alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa como por exemplo: o falante nativo como um modelo a ser alcançado pelos aprendizes; o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula e uma visão da comunicação apenas com o objetivo da troca de informações. Desta maneira, Byram (1997) propõe a expansão do conceito de Competência Comunicativa, incluindo uma dimensão cultural, surgindo assim a Competência Comunicativa Intercultural.

Mais recentemente, Guilherme (2002), a partir de uma base teórica em pensadores críticos e pós-modernos, assim como na Pedagogia Crítica de Freire e Giroux, desenvolveu uma proposta mais minuciosa de educação em língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural. Essa proposta inclui os conceitos de consciência cultural crítica e de falante intercultural, em oposição ao falante nativo, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira⁵.

⁴ Os conceitos de Competência, Competência Comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural, serão melhor explicados no capítulo 3 deste trabalho.

⁵ Esse tópico será melhor detalhado no capítulo 3 onde temos um tópico intitulado Educação Intercultural em Língua Estrangeira. Lá discutiremos a consciência crítica intercultural.

Na Educação Intercultural a aula de língua estrangeira deve ser trabalhada como um momento para reflexão, discussão e análise de possíveis olhares a cerca de uma cultura. Tomando como pressuposto que o conhecimento sobre as línguas vivas é uma maneira de ter acesso ao outro abrindo janelas para culturas diferentes (Beacco, 2000), ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira demanda que o professor faça um trabalho crítico de desconstrução dos estereótipos culturais que são presentes nos materiais didáticos e escolares. Como nos mostra Moreira (2003), “A relação entre línguas e culturas é reconhecida como estreita, normalmente concebida em termos das línguas funcionarem como a chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressão das culturas” (p. 67).

Entendemos que a prática da Educação Intercultural deve priorizar a valorização das línguas e culturas em sala de aula, mudando-a para um espaço de encontros interculturais que valorizam a diversidade (Araújo e Sá, Canha & Gonçalves, 2003). De acordo com Aguiar (2010, p. 138), essa maneira é de extrema importância para

...que os alunos vivenciem essa interação entre diversas línguas e culturas, ou seja, que no contexto educativo desfrutem dessa diversidade (Bastos & Araújo e Sá: 2007), sabendo-se que as línguas estrangeiras mostram uma forte dimensão formativa, “sendo no seu espaço curricular que se realizam experiências de alteridade significativas”. (Beacco, 2005).

Dessa forma, se faz necessário explorar essas línguas vivas, incluindo as práticas culturais, tendo consciência que a aprendizagem de uma língua não se dá somente na sua dimensão linguística, mas também aprender a cultura que está atrelada àquela língua. Os aspectos para-linguísticos de uma determinada língua são fatores importantes na integração. Expor essas evidências e o que está implícito culturalmente é tarefa primordial do ensino de línguas.

Claro que o aspecto linguístico é necessário, mas não suficiente para garantir a eficácia da comunicação. A expressão e compreensão no plano linguístico não é a garantia da capacidade para a decodificação dos silêncios, gestos, entoações e trocas de turno numa conversação. Dessa forma, língua e cultura são noções inseparáveis. Um ensino intercultural deve induzir os alunos a manterem a curiosidade sobre as outras culturas, enfatizando que os aspectos socioculturais afetam diretamente o modo de vida das pessoas. Desse modo, Kramsch (1996, p.7) apresenta três possíveis relações entre língua e cultura no ensino da Língua Estrangeira:

- cultura na língua que pressupõe, simultaneamente, o ensino de aspectos culturais e o trabalho com a aquisição da língua, mas sem a ocorrência de nenhum tipo de reflexão intercultural;
- cultura e língua - os aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE sem haver reflexão intercultural e
- língua como cultura que prevê a reflexão e comparação, durante o trabalho com o sistema formal, sobre aspectos culturais de outros países e a sua relação com a cultura nacional – a interculturalidade.

De acordo com Aguiar (2010, pp. 149-150) citando a proposta do Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (Conselho da Europa, 2008), essa nova competência intercultural envolve quatro dimensões:

- Saber - conhecimento geral sobre o país ou países em que a língua é falada; conhecimento sociocultural da sociedade e cultura da(s) comunidade(s); conhecimento, consciência e entendimento das diferenças entre o nosso mundo e o deles.
- Saber – fazer - Competências e atitudes interculturais, que inclui a capacidade de estabelecer relações entre a nossa cultura e a cultura alvo, a capacidade para reconhecer e utilizar variadas estratégias para estabelecer contato com os estrangeiros; e a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a nossa e a cultura do outro, e para controlar situações de desentendimento e conflitos culturais entre eles.
- Saber ser - Qualidades afetivas como atitudes positivas em relação ao outro, interesse nas ideias, nos valores culturais, nas experiências dos outros, a relativização do ponto de vista e do sistema cultural.
- Saber aprender - A capacidade para reagir positivamente à aprendizagem de outra língua e cultura, de outro povo e adaptação a novas experiências (povos, linguagens, modos de fazer coisas) (Moreira, 1999, p. 280). No saber-aprender, definimos uma competência de 150 particular relevância para a aprendizagem e constitui uma experiência num ambiente cultural novo. (Byram & Zarate, 1994). Saber-aprender é crucial para o desenvolvimento da competência intercultural. É necessário desenvolver as técnicas de aprendizagem para guiar os alunos no seu processo de aprender a aprender sobre outra cultura, tornando o aprender a aprender e o saber aprender explícito e claro.

2.4.2. Educação Intercultural no Brasil

Com o retorno gradual da democracia na América Latina, foi possível na maior parte dos países da região o surgimento de reivindicações e demandas por parte de grupos étnicos e culturais que eram discriminados. Dessa forma, entre os anos de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Cartas Magnas as características multiétnicas, pluriculturais e multilíngues de suas sociedades (Candau & Russo, 2010). Em consequência disso, as políticas públicas na área de Educação têm vindo gradativamente a enfrentar com seriedade a questão das diferenças culturais (Candau & Russo, 2010).

No Brasil, essas discussões sobre os grupos marginalizados na escola se iniciaram nas décadas de 1970 e 1980, com a aparição de grupos pelos direitos civis dos afro-brasileiros, assim como com as primeiras pesquisas sobre alguns estereótipos e discriminação no contexto educacional. Nessa situação, de um lado estavam os movimentos afro-brasileiros que exigiam o total reconhecimento dos afrodescendentes, levando em consideração a identidade cultural dos alunos

dessa origem. Essa exigência era considerada indispensável para a melhoria dos resultados educacionais dos afrodescendentes no Brasil. De outro lado, pesquisadores na área de educação documentaram de forma expressiva, a persistência, no ambiente escolar, de vários estereótipos relacionados aos afrodescendentes brasileiros, especialmente relativos às representações nas mentes dos professores, assim como em materiais didáticos (Pinto, 1987).

Em relação às questões legais, o primeiro grande passo foi dado com a nova Constituição Brasileira de 1988 que começou um processo gradual de retorno à democracia. A nova constituição reconheceu a natureza cultural e racialmente composta e pluralista da sociedade brasileira. Em seu artigo 215 ela afirma que é de responsabilidade do Estado a proteção das expressões das culturas popular, indígena e afro-brasileira. A partir dessa afirmação foram surgindo leis específicas para consolidar a inclusão de grupos culturais minoritários como participantes ativos da sociedade brasileira. Começava-se então, o planejamento de uma educação intercultural mais inclusiva.

Em seguida, em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, mas conhecida como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi instituído um sistema educacional menos centralizado, outorgando responsabilidades na área de educação entre as esferas Federais, estaduais e municipais. Essa nova lei sugere também a necessidade de fornecer aos alunos em nível nacional, uma educação básica comum, mas também mostra a necessidade de adaptar a escola às suas realidades locais e regionais (art. 26). Analisando esse fato, “pela primeira vez, um direito de ser diferente conseguiu entrar na legislação educacional. Entretanto, a LDB assume a questão da diversidade cultural de forma geral e transversal, exceto com relação à atenção especial que ela dedica à educação bilíngue e intercultural de povos indígenas (artigos 78 e 79)” (Saraiva, 2010).

Um novo avanço foi alcançado em 2003 com a legislação que promove a educação intercultural: a Lei 10.639, que introduziu o ensino obrigatório da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais primário e secundário. Pela primeira vez em nossa História, a contribuição dos afrodescendentes na construção e formação da sociedade e identidade brasileiras era exigida oficialmente nos programas educacionais. Essa lei foi a responsável pela introdução do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra, em lembrança a Zumbi dos Palmares. Em 2008, a Lei 10.639 foi convertida na Lei 11.645, que além de reafirmar a necessidade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, introduziu também a história e cultura dos povos indígenas (Saraiva, 2010).

Com esse avanço rápido em relação às novas leis que viabilizam a implementação da Educação Intercultural no país, várias discussões locais tem acontecido, de forma a determinar quais

seriam as necessidades de inclusão dos conteúdos a serem trabalhados conforme a necessidade e a realidade de cada local. Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1999 já vemos que algumas de suas diretrizes nos apontam o multiculturalismo como tema transversal, abrindo espaço para a implementação de uma educação intercultural em nossas escolas. No quadro 02 abaixo podemos ver um resumo do histórico recente da implantação da Educação Intercultural em nossa país até os dias atuais.

Quadro 2: Leis que regulamentaram o ensino das culturas indígenas e africanas (adaptado de Akkari, 2012, p.169)

1988	Nova Constituição Brasileira	- O dever do Estado de proteger as expressões das culturas popular, indígena e afro-brasileira.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	- Descentralização da administração da educação e necessidade de adaptar a educação a realidades locais. - Educação bilingue e intercultural para povos indígenas.
2003	Lei 10.639	- Introdução do ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos dos níveis primário e secundário.
2008	Lei 11.645	- Confirmação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e história e cultura dos povos indígenas.

Como a principal meta das abordagens interculturais na formação e no trabalho dos professores é mudar o comportamento destes profissionais em relação à diversidade étnica e cultural, vemos a necessidade de fazermos uma breve menção das pesquisas que se tem feito ultimamente no Brasil sobre o tema. Pinto (1987) nos mostrou a quase completa ausência de pesquisas que tratam direta e especificamente com a educação de crianças negras e mestiças. Este é um reflexo da fala de estatísticas sobre a identidade racial e étnica, dando-nos a impressão que o Brasil é um país de uma só etnia ou raça dominante. Nos meios de pesquisas de cunho educacional, a falta de trabalhos que levam esse tema em consideração foi justificada pelo fato de a população negra fazer parte dos níveis mais desprivilegiados da população brasileira (Pinto, 1987). Para alguns estudiosos (Telles, 1992; Nascimento, 1994; Demo, 1998) a questão racial é englobada pelos estudos sobre pobreza e exclusão social.

Os nossos livros didáticos, como sendo o principal instrumento de aprendizado na educação formal, reforçam a imagem das pessoas negras como inferiores às pessoas brancas. Dessa forma, contribuem para a confusão entre cor de pele e classe social. Em tais livros, quando a questão da higiene é abordada, a criança negra é sempre mostrada como suja. Os livros didáticos são um veículo de “construção de consciência” da inferioridade negra (Triunpho, 1987). Gomes (2003) nos mostra que houve uma indecisão por parte do sistema educacional em aceitar e retratar o corpo negro de uma forma mais positiva, o que levou professores negros a encontrar outros meios de assumir sua

identidade racial. O mesmo fato ocorreu com os povos indígenas, sempre retratados como “selvagens”, “guerreiros” e “índios” (Oliveira, 2003).

O educador Paulo Freire nos mostrou o poder das imagens na educação utilizando imagens do camponês, do trabalhador, do índio e do negro. Como linguagem visual, as imagens promovem a comunicação humana e uma melhor compreensão da realidade onde os alunos encontram-se inseridos. O uso de imagens artísticas desenvolve a experiência sensorial. Freire encomendou ao artista plástico Francisco Brennand uma série de dez imagens com figuras compostas de linhas e cores simples. Essas imagens mostravam animais e algumas atividades de trabalho e lazer. Essas imagens, algumas delas retratando positivamente a interculturalidade, foram utilizadas de maneira bem sucedida em cursos de alfabetização. É de grande importância na educação usarmos a sensibilidade e a afetividade, pois elas podem ser mais eficazes no aprendizado do que a própria racionalização cognitiva (Pompeu & Sila, 2009).

Após as importantes mudanças legislativas com o objetivo de promover as abordagens interculturais em nosso sistema educacional, especialmente na formação e no trabalho dos professores, poderíamos esperar que o resultado dos estudos mais recentes tivesse apontado mudanças de atitude por parte dos professores e alunos brasileiros. Ao contrário do esperado, esses estudos (Canen, 2007; Coelho & Paiva Costa, 2009; Santiago & Akkari, 2010) nos mostraram que existe uma continuada resistência por parte dos professores no que diz respeito à implementação e mesmo ao conhecimento sobre as abordagens interculturais. O Governo Brasileiro juntamente com a UNESCO traduziram e publicaram recentemente oito volumes sobre a história africana. Materiais didáticos e livros escolares direcionado aos alunos também estão sendo publicados, de forma que esses conteúdos possam ajudar os alunos a compreenderem um pouco mais sobre parte de sua história e sua origem, se afirmando como seres livres independentes dentro de uma sociedade que traz consigo uma forte carga multicultural.

Com base no que vimos, nossos alunos do ensino médio estão expostos a uma forte carga multicultural que trazem consigo de casa e da comunidade onde vivem. Essas heranças culturais são refletidas na linguagem cotidiana, especialmente em momentos de informalidade. É comum escutar palavras como: *PEBA* (que significa ‘comum’ em tupi) para designar algo sem valor; *LELÊ* (que significa intriga e discussão no quicongo) para designar confusão, briga; ou mesmo expressões como: “*TA LIGADO?*” (significando “está entendendo?”), “*VALEU DOIDO*” (significando “Obrigado amigo”) ou “*MASSA*” (“Muito bom”) que têm origem na linguagem de rua e muitas vezes são trazidas para a escola, sendo incorporada ao uso dos jovens, muitas vezes até mesmo no meio universitário. Para se

adequar a essa realidade temos que entender o ambiente cultural de onde provém estes alunos (Lira, 2004).

Sabemos que este não é um fenômeno local. Fatos semelhantes ocorrem em diversas partes do mundo. Neste ponto, uma educação intercultural pode ajudar o aluno a entender esses fenômenos, não como um fato isolado, mas através do estudo de uma outra sociedade distante com língua e cultura distintas. Assim este aluno pode entender um pouco melhor sobre si e a realidade onde se encontra inserido, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira. Em nosso estudo analisamos alunos que foram expostos a uma vivência em uma outra cultura, através de uma experiência de intercâmbio.

Os efeitos das novas diretrizes dos PCN, no que se refere ao tema transversal pluralidade cultural, serão sentidos pelos alunos somente depois de entendidas e processadas pelos professores. Caso os PCN influenciem os professores, estes podem mudar de atitude perante a sala de aula, colocando em prática essas novas diretrizes, preparando o aluno de uma certa forma para o contato com uma cultura estrangeira. Uma vez ocorrendo essa mudança, os alunos serão em seguida beneficiados por ela. Contudo, sabemos que esse não é um caminho fácil a ser percorrido. A mudança de atitude não ocorre do dia para a noite, mas faz parte de um processo de transformação interna por que passa o professor para, a partir daí, reformular suas estratégias de ensino, e oferecer o “novo” aos seus alunos.

O debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação é bastante recente no Brasil. Iniciou-se sob o estímulo de estudos que foram elaborados e vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas. Por isso, ao termos entrado aqui nessa discussão, consideramos importante ter explicitado as diferentes perspectivas teóricas, acima mencionadas, e as motivações políticas que entram em jogo. Dessa forma podemos entender melhor as questões das políticas interculturais atuais no Brasil, e, de modo particular, manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro, especificamente na cidade do Recife, considerada a capital multicultural do país. Dessa forma, analisamos os efeitos e consequências dessas políticas, na formação educacional dos alunos do ensino médio em nossas escolas, especialmente na aquisição de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO 3

Da Competência Comunicativa à Competência Comunicativa Intercultural

Introdução

É muito comum em nosso dia a dia escutarmos que um determinado profissional é muito competente no que faz, ou que uma determinada pessoa tem competência suficiente para assumir uma determinada missão ou um cargo de grande responsabilidade, pois tem a habilidade exigida para tal desafio. Mas afinal, o que é competência? O que é ser competente? O que significa "ter habilidade" para desempenhar uma determinada tarefa? Essas indagações já nos remetem a algumas dúvidas, nos mostrando que esse tema necessita estudos mais aprofundados. Para definir esse conceito nos valem de alguns autores e principalmente da conceituação adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa.

Depois de uma definição geral sobre competências, trabalharemos os conceitos de competência e desempenho de acordo com Chomsky e veremos como este inspirou Dell Hymes (1972) no seu conceito de competência comunicativa. Seguiremos nossa pesquisa com o conceito de consciência crítica intercultural de Guilherme (2002) através de sua obra *Critical Citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*, que serve de base para compreendermos a educação intercultural em línguas estrangeiras. Veremos então a importância da educação intercultural no ensino de línguas estrangeiras principalmente em nosso contexto brasileiro, conforme as recomendações de Gomes Matos (1985) em seu texto "dez mandamentos do professor de língua estrangeira em países em desenvolvimento", onde faz um percurso que vai desde a "Declaração do Recife" em 1987, até a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de Barcelona em 1996. Abordaremos depois Kramersch (1993) que em sua obra *Context and Culture in Language Teaching* faz uma reflexão sobre o "terceiro lugar" do falante de segunda língua. Passamos por Pennycook (1994), em seu trabalho *Incommensurable discourses? Applied Linguistics*, que nos mostra as três dimensões da aprendizagem de língua estrangeira, e, finalmente chegando a Byram (2002) com seu trabalho intitulado *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers* onde desenvolve o conceito de Competência Comunicativa Intercultural, que é um conceito-chave de nosso estudo.

3.1. Competência

Afinal, o que são competências? Consultando o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 1999), constatamos a seguinte definição: "Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade." De acordo com essa definição podemos notar que competência é uma qualidade de apreciar e resolver um determinado problema envolvendo sua aptidão, capacidade, habilidade e idoneidade para tal. De uma certa forma, isto implica que as pessoas competentes, dentro de variados aspectos, tendem a ser bem sucedidas, inclusive profissionalmente. Em nossa sociedade, as competências são imprescindíveis para que uma pessoa obtenha sucesso em sua vida social e profissional. A maneira como uma pessoa conduz suas relações, responsabilidades e obrigações profissionais é marcada por sua capacidade de a cada dia conviver em situações diversas e resolver problemas que surgem no dia a dia, e cujos resultados dependem totalmente da forma como esses problemas são solucionados.

A competência para resolver uma determinada situação ou problema, envolve várias habilidades ao procurarmos desempenhar uma tarefa. Ao se tomar a decisão para resolver um determinado problema, pode-se agir com improvisação baseada na experiência. A diferença entre competência e habilidade é determinada de acordo com o contexto. A competência é um conjunto de saberes teóricos e habilidade é um saber-fazer relacionado à prática do trabalho, mais do que uma simples ação motora (Moretto, 2014). As habilidades são essenciais da ação, mas demandam um certo domínio de conhecimento. Segundo Perrenoud (1999, p. 30): "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". É uma maneira de integrar, utilizar e mobilizar conhecimentos para enfrentar situações complicadas e resolver problemas com eficácia. Nesse contexto podemos afirmar que competências são capacidades adquiridas que se alicerçam em conhecimentos (Perrenoud, 1997).

Hoje na educação quando tratamos do termo "*competências*" referimos aos diversos níveis de conhecimentos que os profissionais que se formam precisam ter, ou ainda, enquanto alunos, precisam adquirir. De acordo com Moretto (2014), no contexto educacional podemos dizer que competência é a capacidade do aluno de mobilizar recursos visando abordar e resolver uma situação complexa. O conceito de competência está diretamente ligado à ideia do "fazer concreto", fazer bem feito, aumentando dessa forma a responsabilidade das instituições de ensino na elaboração dos

currículos e metodologias que possam promover o aumento de capacidades para resolver problemas novos, transmitir ideias e tomar decisões.

Em 2007 o Conselho da Europa lançou um documento denominado “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”, onde as competências são definidas “como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Conselho da Europa, 2007, p. 3). Esse documento define competências essenciais “como aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (p. 3). O documento ainda divide as competências essenciais em oito e dentre elas encontra-se a competência na língua materna e a competência em línguas estrangeiras. Definir competência na língua tem-se tornado uma tarefa difícil devido às confusões e controvérsias conceituais tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada. Mesmo após quase três décadas que surgiu a Abordagem Comunicativa, revolucionando o ensino de língua estrangeira, os autores ainda não conseguiram um consenso para definir o termo.

3.1.1. Competência e Desempenho

O conceito de competência é muito amplo e pode englobar várias áreas. No tópico anterior deste trabalho vimos esse conceito relacionado a Educação e suas inter-relações com habilidades e desempenho no campo educacional. Partimos agora para algo mais específico que é o conceito de competência gramatical desenvolvido pelo linguista norte americano Noam Chomsky em sua obra *Syntactic Structures* de 1957. Essa obra foi um marco na história da Linguística, pois a partir daí nasce a Gerativismo, ou a Linguística Gerativa. Segundo Chomsky (1957), competência gramatical é o saber linguístico abstrato que guardamos em nossa mente. Esse saber é acessado toda vez que precisamos produzir ou compreender frases em um processo de comunicação. O uso dessa competência em uma situação de fala específica é o que constitui o desempenho linguístico. Podemos dizer que a competência é um saber que está ali armazenado em nossa mente, enquanto o desempenho é um fazer, ou seja o uso específico e em determinadas situações deste saber que vive armazenado em nossa mente.

De acordo com Chomsky (1957), a criatividade é a habilidade mais importante, assim como a principal responsável pela identificação da linguagem humana, pois o homem é capaz de criar, interpretar e reproduzir outras maneiras de comunicar-se. Dessa forma, de acordo com a Gramática Gerativa, existe uma aproximação das ciências naturais com as ciências humanas. Para afirmar que a

linguagem é uma capacidade inata, os gerativistas elencam alguns problemas patológicos que atingem algumas áreas do cérebro humano que são responsáveis pela linguagem, como a afasia, que compromete a capacidade de aquisição da linguagem. Com relação a gramática como sistema de regras, eles defendem que com um número finito de regras gramaticais podemos formular infinitas sentenças em determinada língua. Em seu outro livro, *Reflections on Language*, Chomsky reforça essa visão e nos diz que:

A competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, no qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua. (Chomsky, 1978, p. 12)

Na Gramática Gerativa, o termo “gramática” é usado em dois sentidos: é, por um lado um sistema de regras possuídos pelo falante e, ao mesmo tempo, é um artefato que o linguista constrói para caracterizar esse sistema. A gramática é, ao mesmo tempo, um modelo psicológico da atividade do falante e uma “fábrica” na qual ele produz frases. A teoria de Chomsky conduz ao universalismo, segundo Orlandi (1986), pois o que ele enfatiza é o “falante ideal”, e não os falantes reais do dia a dia que fazem o uso concreto da linguagem. Os linguistas gerativistas se apoiam em dois princípios: a Competência e o Desempenho linguístico.

E quanto ao desempenho? Este seria a execução da tarefa ou do trabalho dado, ou melhor, o ato ou efeito de executar algo, o fazer, propriamente, dito. Assim, pode-se inferir que as dicotomias de Chomsky estão intimamente ligadas ao conceito de Gramática Gerativa, porque o *desempenho* seria justamente a capacidade de o indivíduo com um conjunto finito de regras gerar, engendrar um número praticamente infinito de sentenças gramaticais e aceitas num determinado sistema linguístico. Neste caso a *competência* funcionaria para o sujeito como elemento essencial para se integrar na sociedade, porque, *a princípio*, ninguém fala sozinho, já que a língua consiste num fator social, quanto ao desempenho, está diretamente ligado ao ato ou efeito de falar.

É bom destacar que a *competência* à luz das teorias de Chomsky não tem muita ligação com as definições mais modernas de competência que conhecemos, mas inspirou Hymes (1972) a formar o seu conceito de Competência Comunicativa, que por sua vez levou Byram (2002) a criar o conceito de Competência Comunicativa Intercultural.

3.1.2. Competência Linguística

Competência linguística constitui o sistema de conhecimento linguístico possuído por falantes nativos de uma língua. Distingue-se do desempenho linguístico, que é a forma como um sistema de linguagem é usado na comunicação. Noam Chomsky (1965) introduziu este conceito em sua elaboração da gramática generativa. Kenedy (2008) abordando competência e desempenho na visão de Chomsky em sua obra Curso Básico de Linguística Gerativa, nos mostra que:

A competência linguística é definida, por Chomsky, como um “sistema de regras interiorizado pelos falantes que permite produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças. É o conhecimento que o falante tem das estruturas da língua, não conscientemente, mas implicitamente.” Desempenho Linguístico, definido por Chomsky como “conjunto de imposições que limitam o uso da competência. É a imperfeita manifestação do sistema. É o uso real da língua em uma situação concreta.” (Kenedy, 2008, p. 130).

Os conceitos de competência e desempenho criados por Chomsky impulsionaram outros autores, entre eles Dell Hymes, a refletirem sobre eles. Hymes (1972) ampliou-os para o conceito de competência comunicativa que, segundo o autor, é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo de um modo adequado e apropriado de acordo com os diversos contextos da comunicação humana. Hymes, mesmo não fazendo uma ruptura epistemológica dos conceitos de competência e desempenho de Chomsky, acrescentou a este conceito alguns termos que são elementos da sociolinguística, tais como “relacionamentos socioculturais”, “estados emocionais dos falantes”, entre outros. Com isso ele introduziu ao conceito as regras sociais e funcionais que orientam uma língua dentro de contextos específicos.

O Conselho da Europa (2001) define competência linguística como “*o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar*” (p.157). A competência linguística não é considerada como uma capacidade indivisível, mas como um conjunto de capacidades as quais todo ser humano deve desenvolver individualmente ou como um ser social.

A sua formação através da educação linguística, contribui na formação da personalidade e da formação sociocultural do ser humano. Ainda de acordo com o QECR, a competência linguística é uma subdivisão da competência comunicativa assim como a competência sociolinguística e a pragmática. Por outro lado, ela também se subdivide em mais seis competências, as quais são: competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e competência ortoépica.

3.2. Competência Comunicativa

A competência comunicativa é a capacidade que o falante tem em usar a língua de maneira eficaz e adequada em uma determinada comunidade de fala, ou seja, é o modo como se usa a língua em atos de comunicação particulares, concretos e situados de acordo com determinados contextos sociais e históricos (Hymes, 1971). O conceito de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) reporta-se ao conhecimento e habilidades, onde conhecimento seria tudo que o falante sabe sobre a língua e sobre outros aspectos de seu uso comunicativo. Quanto a habilidade no uso da língua, esta envolve tanto o conhecimento gramatical, quanto os meios para implementação ou o desempenho dessa capacidade (Canale & Swain, 1983).

De acordo com Corbett & Anderson (2012), competência comunicativa é o conhecimento necessário para interação usando uma linguagem que é não apenas correta em sua forma, como também apropriada para a situação, por exemplo no nível de formalidade, cortesia ou franqueza. O que distingue competência comunicativa de competência linguística é o fato da primeira focar o conhecimento de como a língua é usada para negociar relacionamentos pessoais e alcançar objetivos estratégicos, ao passo que a competência linguística se refere apenas à produção de expressões orais formalmente corretas.

Dell Hymes (1979) foi o primeiro a introduzir a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao adicionar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com a questão do uso da língua. Assim, para este teórico, não é o bastante o indivíduo saber das regras de uso da fonologia, dominar a sintaxe e o uso do léxico da língua para enquadrá-lo como competente em termos comunicativos. Além disso, é preciso que esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere contextualmente. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Dell Hymes (1978) também, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de *competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar *competência comunicativa*. Faz-se necessário, portanto, resumir as propostas de alguns desses autores e firmar nossa posição no que diz respeito a este tópico.

Canale e Swain (1980, pp. 28-31) nos dão um protótipo teórico descrevendo os diferentes tipos de *competência*. O modelo desses autores, com a revisão procedida por Canale (1983),

representou uma grande evolução, dominando a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante toda uma década. O modelo final inclui quatro tipos de *competência*, sendo que os alunos de uma determinada língua só adquiririam integralmente a *competência comunicativa* se ficassem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de *competência*:

- a) *Competência Gramatical*: Se refere ao domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) *Competência Sociolinguística*: Está ligada ao conhecimento das regras sociais que orientam o uso da língua, ou seja, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação que Dell Hymes nos fala, conforme citado acima;
- c) *Competência Discursiva*: Está relacionada à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento de mundo e de significados tem de ser compartilhado pelo falante / escritor e ouvinte / leitor; e
- d) *Competência Estratégica*: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

No Brasil, Almeida Filho (1997) trata a comunicação como uma forma de interação social que exige dos envolvidos no processo uma competência comunicativa e que, por sua vez, também depende de outras competências e conhecimentos. Desse modo, ele define a comunicação como um meio de interação social onde ocorrem demonstrações de apresentação pessoal, ligadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações. Esse autor conceitua a comunicação verbal não simplesmente como um mero processo linguístico, e sim como um processo mais complexo, exigindo dos envolvidos uma *competência comunicativa* que, por sua vez, está ligada a outras competências e conhecimentos.

Essa *competência comunicativa* inclui o *desempenho* do participante, desempenho este dependente do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis e seu conhecimento de mundo. Ao conceituar *competência comunicativa*, Almeida Filho (1997, p. 56) retoma as definições prévias e as resume de maneira conjunta e objetiva. A decisão de englobar as noções de *competência* e *desempenho* sob a expressão *competência comunicativa* é útil, na medida em que o lugar que o *desempenho* deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado.

Chegamos à conclusão que um conceito de *competência comunicativa* deve englobar *competência* e *desempenho*. Não há como, na prática, separar estes dois conceitos, uma vez que a primeira se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho.

Mesmo com todas as discussões que tivemos nos últimos anos, a proposta de Canale (1983), em sua obra *From communicative competence to communicative language pedagogy*, até os dias de hoje, é a mais utilizada pelos autores dos livros didáticos brasileiros mais modernos para a aprendizagem de línguas estrangeiras e por elaboradores de exames de proficiência.

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001), a competência comunicativa é formada pelos seguintes componentes: competência linguística; competência sociolinguística e competência pragmática. Ele descreve as competências que os estudantes de uma língua estrangeira têm de desenvolver para serem proficientes no uso dessa língua, definindo os níveis de proficiência linguística que possibilitem mensurar os progressos em suas aprendizagens. O documento estabelece seis níveis comuns de referência – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – para três tipos de usuários da língua: Usuário Elementar (A1 e A2); Usuário Independente, ou intermediário (B1 e B2); e por fim, Usuário Proficiente ou avançado (C1 e C2). Para cada nível existe uma descrição do que é esperado do falante em termos de competências e habilidades conforme veremos a seguir.

O nível A1 é o mais básico de todos os níveis, onde o aprendiz interage com a ajuda do interlocutor, usando frases feitas, vocabulário e expressões muito frequentes do seu dia-a-dia:

o aprendiz é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em); é capaz de intervir ou de responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou que lhe são muito familiares; é capaz de compreender expressões familiares e quotidianas e vocabulário de uso muito frequente (Conselho da Europa, 2001, p. 61).

No nível A2 encontramos a maior parte dos descritores que indicam as relações sociais durante a interação. O falante aprende a lidar com situações simples de seu cotidiano relativas à apresentação pessoal, saudações, cumprimentos, etc.:

o aprendiz é capaz de utilizar fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; é capaz de cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; é capaz de participar em conversas sociais muito breves e de iniciar, manter e terminar conversas simples sobre assuntos do seu quotidiano; é capaz de fazer perguntas e dar respostas a questões acerca da escola, do trabalho e dos tempos livres; é capaz de fazer e responder a convites, discutir o que fazer, onde ir e fazer os preparativos necessários para executar essas tarefas; é capaz de fazer e aceitar propostas (Conselho da Europa, 2001, p.61).

Com relação à interação, o aluno,

é capaz de interagir em situações muito comuns do dia-a-dia: efetuar transações simples nas lojas, nas estações de correios ou no banco; trocar informações simples sobre assuntos e atividades comuns do seu quotidiano (por ex., utilizar os transportes públicos; perguntar e indicar percursos/ caminhos; comprar bilhetes; pedir e fornecer serviços e bens quotidianos); interagir, com algumas limitações e com ajuda do interlocutor, em conversações simples sobre assuntos concretos ou de necessidade imediata; compreender frases isoladas, textos muito simples e curtos com vocabulário de uso frequente (Conselho da Europa 2001, p. 49; pp. 61-62).

Ao final desse nível, o aluno será capaz de construir pequenos monólogos estruturados sobre ele mesmo, sobre outras pessoas e lugares ou atividades, e

é capaz de expressar gostos, emoções e opiniões; consegue fazer descrições breves de aspetos do quotidiano e daquilo que o rodeia, por ex. as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho; é capaz de descrever hábitos e rotinas quotidianas, planos e a sua organização; consegue explicar do que gosta ou não em qualquer atividade, situação, objeto; é capaz de fazer descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades que viu ou realizou ou de experiências pessoais do presente ou do passado; é capaz de descrever animais de estimação e objetos pessoais (Conselho da Europa 2001, p. 49; pp. 61-62).

O B1 é o primeiro dos níveis intermediário. Neste nível espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de interagir com outros falantes em diversos contextos nos domínios público, privado, profissional e educativo. O aluno

é capaz de seguir, de um modo geral, os pontos mais importantes de uma discussão sobre assuntos conhecidos, desde que o discurso seja claramente articulado em língua padrão; é capaz de dar ou pedir pontos de vista numa discussão informal com amigos; é capaz de apresentar uma ideia principal e explicá-la; consegue fazer prosseguir uma conversa; é capaz de usar um leque variado de linguagem simples, de forma flexível, embora com pausas evidentes para o planeamento lexical e gramatical e para fazer correções. (Conselho da Europa 2001, p. 49; pp. 61-62).

Com relação à interação, o aluno

é capaz de fazer pedidos e reclamações, de tomar algumas iniciativas em situações concretas - numa entrevista/consulta/discussão (por ex.: introduzir um novo assunto) - embora a interação dependa por vezes dos esclarecimentos e ajuda do interlocutor; pode participar, sem preparação prévia, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares (Conselho da Europa 2001, p. 49; pp. 62-63).

Ao final deste nível, o aluno já demonstra a capacidade de lidar com um grau superior de informações, sendo

capaz de produzir um discurso simples mas articulado e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou do seu interesse; consegue trocar maior quantidade de informação, explicando dificuldades, problemas e apresentando soluções; é capaz de fornecer informações concretas pedidas numa conversa/entrevista/consulta, embora com uma precisão limitada; é capaz de resumir um conto, um artigo, uma exposição, uma entrevista ou um documentário e dar uma opinião a seu respeito; verifica e confirma informações recebidas, embora, ocasionalmente, possa ter de pedir ao interlocutor para repetir se a resposta for rápida ou longa; consegue dar instruções pormenorizadas; é capaz de responder a questões sobre pormenores de textos lidos; troca, com alguma confiança, informação factual acumulada sobre rotinas familiares e sobre assuntos não rotineiros que pertençam ao domínio dos seus conhecimentos (Conselho da Europa 2001, p. 49; pp. 62-63).

O nível B2 ou intermediário 2, é aquele onde o estudante já se torna um “usuário independente”.

Neste nível ele já tem um maior domínio em relação a argumentação, do discurso social, além de uma maior conscientização linguística. É

capaz de apresentar opiniões e defendê-las no decurso de uma discussão, utilizando argumentos, exemplos e comentários relevantes; consegue explicar um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; é capaz de construir uma cadeia lógica de argumentos, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; é capaz de especular sobre causas, consequências e situações hipotéticas; toma parte ativa em discussões informais em contextos/ domínios que lhe são já familiares; é capaz de fazer

comentários, esclarecer pontos de vista, avaliar propostas alternativas, colocar hipóteses e responder a hipóteses (Conselho da Europa 2001, p. 63).

Ao passar por este nível, espera-se o desenvolvimento de uma competência discursiva que acontecerá de forma gradual, desenvolvendo uma maior consciência do poder de argumentação e de negociação.

Durante a passagem por esse nível, o aluno

é capaz de exprimir as suas ideias sobre uma grande variedade de assuntos concretos ou abstratos; é capaz de reagir às afirmações e inferências dos outros interlocutores e prosseguir a conversa, contribuindo para a discussão/debate e para a sua conclusão; relaciona habilmente a sua contribuição com a dos seus interlocutores; é capaz de destacar sistematicamente as questões mais significativas numa argumentação; sabe utilizar linguagem persuasiva e argumentos simples para conduzir o interlocutor na direção que pretende; consegue negociar, estabelecendo limites para as suas concessões; é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos; é capaz de utilizar várias palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias (Conselho da Europa, 2001, p. 49; pp. 63-64).

Espera-se que o aluno, além de ter fluência na língua, consiga construir um discurso adequado aos diferentes contextos e domínios, nos níveis privado, público, educacional ou profissional. A este ponto o aluno já consegue ter controle de seu discurso, alterando-o e fazendo correções, assim como recorrendo a estratégias de compreensão. É

capaz de conversar naturalmente, fluentemente e com eficácia, compreendendo em pormenor o que lhe é dito em língua padrão; é capaz de iniciar o discurso, tomar a sua vez quando é necessário e terminar a conversa quando precisa, embora possa não o fazer de modo elegante. É capaz de utilizar frases feitas (por ex.: “É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a palavra enquanto planeia o que quer dizer; consegue adaptar-se às mudanças de direção, de estilo e de ênfase nas conversações; é capaz de corrigir lapsos e erros, se tiver consciência deles, controlando o discurso para os evitar; é capaz de planear o que quer dizer e o modo como o vai dizer (Conselho da Europa, 2001, p. 49; pp. 63-64).

Quanto ao nível C1, ou avançado 1, neste nível todas as competências linguísticas e comunicativas do nível anterior serão ampliadas culminando numa maior fluência, autonomia e espontaneidade no discurso e na capacidade de usar uma possibilidade bem maior de recursos linguísticos. Desse modo, o falante

é capaz de comunicar fluentemente, com espontaneidade, mostrando um bom domínio de um repertório lexical amplo; é capaz de produzir um discurso claro e bem estruturado sobre uma variedade de assuntos complexos, demonstrando um bom domínio de mecanismos de coesão, de conectores e de estruturas de organização discursiva; é capaz de selecionar as frases adequadas, de um repertório fluente de funções discursivas, para iniciar uma exposição, um discurso, uma palestra, uma argumentação, para introduzir os seus comentários e para conseguir a atenção do auditório ou ganhar tempo; consegue colmatar rapidamente as eventuais lacunas com circunlocuções, usando muito raramente estratégias de evitação; usa a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais; é capaz de compreender um vasto número de textos longos e complexos, reconhecendo os seus significados implícitos (Conselho da Europa, 2001, p. 49; p. 64).

O último dos níveis o C2, ou avançado 2, é considerado como o nível do usuário proficiente e espera-se uma competência próxima do falante nativo. O falante neste nível mostra uma grande capacidade de comunicar-se fluentemente com precisão e propriedade. Sua competência comunicativa é revelada

seja no modo escrito ou no modo oral, em várias atividades no uso da língua, tais como recepção, produção, interação e mediação. O falante

é capaz de comunicar com um débito normal, contornado eventuais dificuldades de comunicação sem demonstrar esforço; manifesta um bom domínio de expressões idiomáticas, familiares e coloquialismos e tem consciência de significados conotativos; é capaz de transmitir, com precisão, subtilezas de significado, utilizando, com razoável exatidão, um amplo leque de mecanismos modalizadores; é capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê; consegue resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo factos e argumentos de um modo coerente; é capaz de contribuir para uma discussão de grupo, mesmo sobre temas abstratos, complexos e que não lhe são familiares; é capaz de defender os seus pontos de vista sobre questões complexas, construindo uma argumentação articulada e convincente quase como o faria um falante nativo da língua (Conselho da Europa 2001, p. 39; p. 57; p. 64; pp. 113-118).

Os exemplos acima nos mostram de maneira geral o que é esperado de cada estudante ao chegar nos níveis definidos pelo QECR. Em nosso caso de estudo, no tocante ao aprendizado de uma segunda língua, estamos avaliando os conhecimentos que o aluno tem dessa língua, assim como seu nível de oralidade antes e após o intercâmbio. A avaliação de sensibilidade intercultural será feita em um teste à parte. Espera-se que a maioria dos alunos estejam entre os níveis A2 e B1 antes da partida, esperando-se que possa evoluir um ou dois níveis durante o período de intercâmbio.

3.2.1. Perspectivas e dimensões do ensino de língua estrangeira

Kramsch (1993) nos alerta para o fato de que a aprendizagem de uma segunda língua e cultura estrangeira reflete no aluno a experiência do estranhamento e de deslocamento. É um sentimento como se ele estivesse na fronteira, entre um mundo e outro. Segundo a autora, esta experiência, mesmo reforçada pela necessidade de expressar seus sentimentos em um novo código linguístico, não é exclusiva de uma pessoa bilíngue. Ela acontece a todos que atravessam fronteiras dentro de sua própria cultura, classe social, etc. Na verdade, é uma experiência de vivenciar a diferença, não apenas em relação ao outro, mas também em relação a si mesmo, dentro de sua própria realidade e história de vida. Para a autora, a importância educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira encontra-se na possibilidade de se criar esse "terceiro posicionamento" de onde se é possível falar de si e do mundo.

A autora descreve as características do "terceiro posicionamento" partindo de três perspectivas complementares: a perspectiva sociológica, a perspectiva educacional e a perspectiva política.

Perspectiva Sociológica - Considera-se que aprender uma língua /cultura estrangeira vai muito além de que aprender uma nova forma de se comunicar. Esse processo envolve também fazer uma

"afirmação cultural". A autora descreve o atrativo do aprendizado da língua /cultura estrangeira de maneira semelhante aos pesquisadores da área de Análise do Discurso: o prazer de aprender a língua do outro, de expressar seu mundo interno usando as ferramentas linguísticas e culturais que, a princípio, não são suas. O prazer vem da sensação de empoderamento ao serem superadas as limitações impostas pelo novo código linguístico e do êxito em se criar um novo espaço para a auto expressão. O professor de língua estrangeira teria um papel fundamental como facilitador desse processo.

Perspectiva Educacional – Dentro de uma perspectiva educacional, considera-se que apenas dentro de um modelo de Pedagogia Crítica é que os professores de língua e cultura estrangeira poderão dar apoio a seus alunos na busca para que seja encontrado o seu "terceiro lugar." De acordo com Giroux (2010), a Pedagogia Crítica é um movimento educacional que surgiu para ajudar os estudantes a desenvolverem a consciência de liberdade, reconhecendo as tendências autoritárias, e com intuito de conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas.

Perspectiva Política - Nessa perspectiva, a autora cita os esforços bem sucedidos dos Estados Unidos e em diferentes países africanos de "*táticas de resistência*" (Kramsch, 1993, p. 247) e de apropriação utilizados no ensino de língua e cultura estrangeira em diferentes realidades educacionais. Para entendermos melhor o que Claire Kramsch nos diz recorreremos a De Certeau (1993) para explicar o que é tática. Quando explica sobre estratégias e táticas, o autor compara a estratégia com um lugar já construído, estático comparada a uma estrutura. Já as táticas são as práticas da vida diária que se envolvem nessa estrutura. Segundo o autor, as táticas transformam os lugares organizados e controlados pelos poderes hegemônicos em espaços desregulados. De acordo com Crang (2011), a estratégia reivindica o território e define o lugar, enquanto as táticas subvertem esse lugar. Segundo o autor, "a estratégia é a imposição do poder através da organização e disciplinamento do espaço, por exemplo, prescrevendo algumas atividades a certos lugares e proscrevendo outras a outros lugares. A tática é o uso do espaço a fim de convertê-lo para propósitos específicos" (p. 108). Nesse contexto podemos dizer que a resistência se aplica contra essas imposições que são estrategicamente pré-estabelecidas (Massey, 2005). Segundo o autor, "poder aqui é imaginado como um bloco central contra o qual as pequenas táticas de resistência das pessoas se opõem" (p. 45).

Pennycook (1994) foi um dos primeiros teóricos a desenvolver uma crítica à indústria do ensino de línguas estrangeiras e do foco da visão da linguagem como um simples instrumento de comunicação ao qual se refere como um "falar vazio" (p. 311) da sala de aula comunicativa. Ele define a questão do ensino/ aprendizagem do inglês como uma língua internacional, como estando localizada no meio de embates culturais e discursivos - os discursos que circulam sobre o inglês e em inglês. Ele também propõe um ensino/aprendizagem de língua e cultura estrangeira que possibilite os alunos expressar seus próprios sentimentos e significados culturais e pessoais na língua alvo.

Tentando elaborar uma pedagogia que dê conta desses objetivos, o autor resgata de teóricos da educação tais como Henry Giroux, bell hooks e Catherine Walsh, o conceito de "voz". Este conceito articula três dimensões centrais à aprendizagem de língua estrangeira, do inglês em particular: a discursiva, a linguística e as subjetividades.

Dimensão discursiva - Refere-se à busca da compreensão de como “o inglês está implicado em uma gama de relações sociais, culturais, econômicas e políticas” (Pennycook, 1994, p. 312). Também diz respeito a esforços para compreender os diferentes discursos acadêmicos, culturais, sociais e políticos que perpassam a sala de aula de língua estrangeira.

Dimensão Linguística - Essa dimensão aglutina as considerações sobre o estatuto da língua estrangeira, sobre a escolha da variedade linguística a ser ensinada e sobre como incentivar os alunos a se apropriarem do novo código linguístico a ser utilizado.

Dimensão das Subjetividades - Essa terceira dimensão se refere às subjetividades de alunos e professores em sala de aula. Se refere também à necessidade de se desenvolver uma escuta genuína do outro que evite qualquer imposição cultural. Citando Walsh, o autor define o bilinguismo crítico como "a habilidade não apenas de falar duas línguas, mas de ter consciência dos contextos socioculturais, políticos e ideológicos nos quais as línguas (e, conseqüentemente, seus falantes) estão posicionadas e funcionam" (Walsh, 1991, cit. in Pennycook, 1994, p. 311).

Para Pennycook (1994), um diálogo verdadeiramente intercultural é aquele no qual existe uma reversão nas posições tanto do indivíduo “pós-colonizado” como no do “pós-colonizador”: o primeiro torna-se empoderado e o segundo “descentrado e redefinido”, “necessitando encontrar uma nova identidade dentro de um novo tipo de relacionamento” (Guilherme, 2002, p. 145). Em relação a essa

identidade podemos citar mais uma vez Kramersch com seu conceito do **terceiro lugar**, ou posicionamento, do falante. O "terceiro lugar" de onde falar a língua estrangeira é definido como

um lugar que preserve a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes e a variedade de culturas educacionais locais. Este lugar precisa ser talhado contra as tendências hegemônicas que lutam por cooptar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de conceitos mal definidos tais como o 'interesse nacional' ou 'competitividade econômica'. (Kramersch, 1993, p. 247).

Semelhante ao conceito de voz proposto por Pennycook (1994), Kramersch (1993) elabora o "terceiro lugar" como um espaço de luta e resistência pela apropriação do novo código linguístico e cultural, assim como pela expressão do seu mundo interior nessa nova realidade no processo de comunicação.

3.2.2. Consciência intercultural no ensino das línguas estrangeiras

Uma abordagem no ensino de línguas que propicie a formação de uma consciência intercultural tem sido um dos desafios na nossa educação. Para uma boa parte da população brasileira, o aprendizado de uma língua estrangeira, especialmente do inglês, é considerado como um componente essencial da educação dos jovens, objetivando o acesso ao mercado de trabalho e aos bens materiais e simbólicos em nosso mundo globalizado. Este fato pode ser confirmado pelo crescimento exponencial das redes de escolas de idiomas assim como a introdução de programas de ensino bilíngue em muitas escolas da rede particular, principalmente na educação infantil. A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de língua estrangeira no currículo escolar, a necessidade apontada pelos PCN de línguas estrangeiras de tornar esse processo eficaz e útil para a formação dos nossos cidadãos, o potencial da disciplina para um aprendizado intercultural, todos esses argumentos nos parecem justificar a inserção da língua estrangeira na educação intercultural. Corroborando com essa justificativa, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), elaborada sob o patrocínio da UNESCO, advoga como direito básico do ser humano o de se expressar livremente e de ser educado na língua de sua comunidade linguística (definida sem referência a fronteiras geográficas e/ou políticas), mas também, em seu artigo 13º, o de ser poliglota, de aprender e usar "a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou a sua mobilidade social".

Os PCNs de Língua Estrangeira reconhecem o que consideram o principal objetivo educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira: a aprendizagem intercultural.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem

de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (Brasil, 1998)

Como podemos perceber, ao aprender uma língua estrangeira o aluno estará ao mesmo tempo aprendendo sobre uma outra cultura e isso causa um “efeito espelho”; ao interagir com um outro diferente, o aluno pode identificar em uma outra cultura aspectos semelhantes à sua, passando a refletir sobre os pontos convergentes e divergentes entre as duas culturas. A aprendizagem intercultural é uma aprendizagem onde humildemente se escuta o outro, aprendendo sobre ele ao mesmo tempo que sobre si próprio, pois não existe uma cultura pura, única, mas um entrelaçamento formado de diversas culturas em uma dinâmica histórica. Estas devem ajudar na desconstrução de certos preconceitos que foram sendo impostos ao longo do tempo.

De acordo com Gomes de Matos (1985), numa sala de aula com abordagem intercultural, o professor de línguas deve ser aberto em sua metodologia, transpondo os modismos pedagógicos e o que ele chama de “pacotes pré-fabricados” de ensino, contribuindo para uma pedagogia voltada para a realidade local. Ressalta que essa abordagem não significa a exclusão das influências de culturas externas, mas o reconhecimento de que as propostas metodológicas curriculares produzidas em nível local são o sinal das vozes culturais dos países aprendizes de língua estrangeira. O autor ressalta que “nenhuma é mais importante do que a primeira língua e que, ao ensinar LE o professor não deve evidenciar qualquer inferioridade linguística ou cultural” (p. 37). A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) nos mostra que, para a compreensão entre os povos, todos os indivíduos têm direito a uma educação bilingue, colocando em primeiro lugar o direito à língua materna e em segundo lugar o direito a aprender e utilizar uma língua estrangeira moderna que possibilite ao falante uma participação na comunicação com o mundo.

Um dos embriões da Educação Intercultural no ensino de línguas estrangeiras foi a “Declaração do Recife” em 1987. Esta declaração serviu como base de recomendações para a “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” aprovada em Barcelona em 1996. Esta afirma que “todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento de sua própria língua... bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender” (Secção II, art.º 26.º). Essa declaração também foi muito influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, que declara que todos os povos têm direito a exprimir-se e desenvolver sua cultura, língua e normas de organização. Essa declaração recomenda, ainda, que os direitos linguísticos sejam considerados direitos fundamentais.

No que diz respeito à formação de professores de língua estrangeira, esses cursos devem levar em conta, como sugere esta declaração, que a grande maioria das línguas ameaçadas de extinção no mundo pertence a comunidades subalternas e que o surgimento de políticas linguísticas hierarquizantes faz parte dessa ameaça. A declaração de Barcelona também lembra que vários fatores de natureza extralinguística geram problemas que contribuem com a extinção, a marginalização e a degradação de muitas línguas, o que nos mostra que é importante que os direitos linguísticos sejam abordados de uma forma global, sendo inseridos na educação em línguas estrangeiras.

Em nosso caso no Brasil, essa discussão torna-se ainda mais importante, tendo em vista que o ensino de línguas estrangeiras é restrito ao quadro de línguas dos povos e culturas da Europa Ocidental que, ao longo dos anos, impuseram longos e penosos processos de dominação e hierarquização cultural. Desta maneira, se faz necessário que consideremos o ensino de línguas estrangeiras como uma oportunidade de democratização do saber que no decorrer dos tempos vem sendo acumulado pela humanidade, assim também como um instrumento de promoção social do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem. Desta forma estaremos trabalhando para a promoção da dignidade humana e a da justiça social.

Nesse mesmo contexto do ensino de línguas estrangeiras, devemos trabalhar a questão da diversidade cultural. Cada vez tornam-se mais visíveis os conflitos étnicos mundo afora através de práticas racistas originárias de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural, além da incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das várias culturas dos povos. Esses conflitos mundiais têm trazido de volta o tema da diversidade cultural como uma prática prioritária, inclusive como uma prática global.

De acordo com Gomes de Matos (1985), os processos de reforço da identidade cultural são essenciais no acompanhamento à informação sobre a cultura estrangeira, de maneira que ela atue mesmo como uma informação e não como uma transposição cultural. Quanto ao processo de contato intercultural, sabemos que ele é extremamente valioso para todos que participam dele. São perceptíveis as iniciativas de intercâmbio cultural sob iniciativa de grupos e entidades de todo o mundo com o objetivo de promover a troca de experiências e o crescimento mútuo. Esta prática não está somente restrita ao campo acadêmico, englobando universidades e escolas de ensino médio, mas tem se difundido a vários grupos, tais como movimentos sociais, grupos comunitários, grupos culturais, entre outros. Nesse caso, o ensino de língua estrangeira pode ser um espaço privilegiado de vivência intercultural para populações que não teriam outros momentos e oportunidades para fazê-lo. O ensino

de línguas estrangeiras oferece toda essa abertura para a inserção de conteúdos interculturais em suas práticas, de uma forma mais oportuna do que outras disciplinas do currículo escolar.

Entendemos assim que a educação intercultural no ensino de línguas estrangeiras não se dá somente em sala de aula, mas principalmente com a vivência e a prática fora dela. Nesse caso o intercâmbio em um país de outra língua e cultura não deixam de se constituir como um complemento prático para o que se é estudado como teoria em sala de aula. Em Pernambuco, esse complemento na educação intercultural dos alunos de escolas públicas está se concretizando através dos intercâmbios no Programa Ganhe o Mundo.

3.2.3. Consciência Crítica Intercultural

A consciência intercultural é a capacidade que um indivíduo tem de se distinguir e se posicionar em uma situação de contatos entre culturas diferentes. Sabemos que língua e cultura são dois elementos indissociáveis. Para Kramsch (1998), “a língua é o principal instrumento através do qual a nossa vida social é conduzida e quando é utilizada em contextos de comunicação, está interligada com a cultura de forma complexa e múltipla” (p. 03). De acordo com o QECR, a consciência intercultural é “o conhecimento, a consciência e compreensão da relação (semelhanças e diferenças) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade alvo’” (Conselho da Europa, 2001, p. 150). Para se trabalhar a consciência crítica intercultural se faz necessário não apenas ter uma consciência intercultural, mas também ter um conhecimento sociocultural de forma a distinguir a realidade e origem social e cultural do aluno.

Guilherme (2002) é responsável por uma das tentativas mais recentes e mais abrangentes de definir um modelo de educação intercultural no ensino/ aprendizagem de uma segunda língua. A autora parte de uma base teórica bastante ampla para desenvolver o seu modelo: primeiramente de uma perspectiva educacional, com base nos trabalhos de Paulo Freire e Henry Giroux, buscando definir as características de uma Pedagogia Crítica que influenciem uma abordagem intercultural para o ensino de língua e cultura estrangeira. Através de uma perspectiva filosófica, a autora focaliza a filosofia crítica, em especial o pensamento de Habermas, e também alguns conceitos-chaves da filosofia pós-moderna para fundamentar a sua proposta. Em seguida, descreve a dimensão crítica no ensino de segunda língua, revisando as propostas de Kramsch, Pennycook e Byram e outros autores que os antecederam.

Partindo dessa base de conceitos, Guilherme (2002) retoma algumas das ideias que foram primeiramente propostas por Michael Byram como as da consciência cultural, competência comunicativa intercultural, e o papel do falante intercultural, ao qual ela acrescenta o termo "crítico". Para a autora, o falante intercultural crítico tem a função de mediar entre "duas ou mais identificações culturais", de negociar as próprias "identificações e representações culturais, sociais e políticas" com as dos outros (p. 125). Este falante deve colocar em questão as noções de cultura nacional e étnica, sabendo que "as identidades nacionais e étnicas são feitas de componentes ao mesmo tempo persistentes e mutáveis, cuja articulação adota formas e significados particulares em circunstâncias específicas" (p.127). Segundo a autora,

O/a falante intercultural crítico/a tem consciência da natureza múltipla, ambivalente, cheia de recursos e elástica das identidades culturais em um encontro intercultural... Ele/ela estão conscientes de que eventualmente um encontro intercultural diz respeito à maneira em que cada cultura vê a outra no espelho de si mesma e à negociação das próprias identificações e representações culturais, sociais e políticas com as dos outros. (p. 125).

Sabemos que é impossível controlar todos esses fatores numa interação, pois sempre ocorrerá situações que não dominamos ou que vai além do nosso entendimento. A principal habilidade do *falante intercultural crítico* é a de reconhecer essas situações diversas, lidando com elas de uma maneira positiva. É saber conviver com problemas, tensões e possíveis conflitos, sempre procurando pontos de aproximação e entendimento entre os diferentes pontos. A *consciência cultural crítica* nos faz refletir, não somente sobre a cultura do outro, mas também sobre nossa própria cultura. Trata-se de um olhar sobre nós da perspectiva da lente do outro, "gera um processo de autorreflexão na medida em que não podemos 'ver' ou 'ouvir' o familiar até que se tenha tornado estranho" (p. 155). A autora realça também a *dimensão política* da educação em língua e cultura estrangeira. A partir de seu embasamento na Pedagogia Crítica ela afirma que "a educação é sempre política" (p. 154), mas em uma aprendizagem de línguas sob um enfoque intercultural, este aspecto ainda é mais forte pois traz à baila as diferenças entre culturas diferentes e, inevitavelmente as relações de poder entre elas.

É a partir desse ponto de vista que Guilherme (2002) diz que a educação em língua e cultura estrangeira deveria ser uma educação para a cidadania. Não uma cidadania em termos restritos ligados a um Estado, mas uma cidadania voltada para uma sociedade global e multicultural. Desse modo, a autora afirma que a tarefa da educação em língua e cultura estrangeira é de "interrogar ideologias dominantes e subordinadas, dar 'voz' aos discursos que foram silenciados e às narrativas particulares dos alunos, e fazer conexões entre diferentes narrativas tanto em nível local como global" (p. 158).

Ainda nesse aspecto, ela destaca o papel crucial dos professores de língua estrangeira, para que esses objetivos sejam alcançados. Para isso é essencial que o professor tenha uma boa formação e preparação para lidar com uma educação intercultural. A autora defende sua abordagem para uma educação intercultural em língua estrangeira a partir de três perspectivas. Ela caracteriza essa abordagem como de múltiplas perspectivas, interdisciplinar e crítica.

A caracterização de sua abordagem como de múltiplas perspectivas se refere à necessidade de enquadrar a educação em língua e cultura estrangeira em contextos educacionais mais amplos e mais abertos. Considerando a dimensão intercultural ela sugere dois modelos de educação: a educação em direitos humanos e a educação para uma cidadania democrática. Esses modelos são importantes pois fornecem os valores e conceitos fundamentais para uma educação intercultural, tratando não somente de uma cultura específica, mas também de aspectos culturais mais universais e comuns em múltiplas culturas. O diálogo e discussão sobre esses conceitos e valores deveriam ser prioritários em uma educação em língua e cultura estrangeira, fortalecendo sua dimensão política e melhorando o desenvolvimento da consciência cultural crítica. Dentro desse modelo, professores e alunos poderiam ter a oportunidade de comparar a noção de “direitos iguais... com o direito à diferença, a busca pelo consenso com a inevitabilidade do dissenso, a luta pelo progresso como contínuo linear com as potencialidades do relativismo que opera dentro das redes de poder, e o vigor da emancipação individual com a força motivadora da solidariedade” (p. 209).

A perspectiva interdisciplinar evidencia a natureza interdisciplinar do estudo de línguas e culturas estrangeiras, assim como a necessidade de usar diversas disciplinas de diferentes áreas para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Neste aspecto, ela destaca em especial as contribuições da Pedagogia Crítica, dos Estudos Culturais e da Comunicação Intercultural. De acordo com Guilherme (2002), “essas três principais áreas interdisciplinares se sobrepõem e se afetam mutuamente em diversos aspectos. Isso significa que as fronteiras entre elas estão abertas e que o desenvolvimento da consciência cultural crítica resulta de sua interação intrínseca.” (p. 209).

Por fim, ela sugere que uma educação intercultural em língua e cultura estrangeira deve ser baseada em uma abordagem crítica, incluindo várias operações de natureza afetiva e intelectual, tais como: avaliar, questionar, agir, apreciar, experimentar, explorar, comparar, analisar, refletir, negociar, decidir, entre outras. Isso tudo deve ser aplicado tanto em relação as nossas próprias crenças, valores e atitudes culturais, como também as dos outros, devendo ser aplicadas em relação às culturas locais, regionais, nacionais e globais. Elas não acontecem de forma linear, mas de forma cíclica de acordo com as situações diferentes de envolvimento com a cultura em questão. Em outras palavras, quando

uma pessoa se "aproxima e responde a uma cultura" ou quando ela se envolve na "observação, pesquisa e interpretação intercultural", ou "realiza um ato (inter)cultural e transforma a vida cultural" (p. 221). Em resumo podemos dizer que a autora define a consciência cultural crítica como

uma atitude filosófica, pedagógica e política com relação à cultura... uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa com relação ao conhecimento e à vida cultural que permite a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso, concordância e transformação. É uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político. (p. 219).

Podemos dizer que a grande contribuição de Guilherme (2002) para a educação intercultural em língua e cultura estrangeira foi o seu esforço em operacionalizar o conceito de Consciência Crítica Intercultural, descrevendo as ações que envolvem esse processo, dando ênfase ao agir como elemento integrante e essencial ao mesmo. Essa consciência crítica intercultural em muito contribuiu para a evolução do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A didática do ensino de línguas mostra claramente esta evolução, passando do foco comunicativo centrado na língua estrangeira alvo para um entendimento que vai mais além no sentido da comunicação global. O modelo de competência intercultural de Byram (1997) já concilia a comunicação com a consciência crítica intercultural como um meio de avaliar criticamente práticas, produtos, crenças, comportamentos e perspectivas culturais próprias e alheias, algo que um falante monolíngue dificilmente poderia realizar, através da verbalização e explicitação de critérios, ou seja, da boa comunicação e capacidade de mediação. Neste contexto passou a ser importante a noção de falante intercultural para se chegar ao conceito de competência comunicativa intercultural, que veremos a seguir.

3.3. Competência Comunicativa Intercultural

A princípio, a investigação sobre a competência de comunicação intercultural (CCI) tentava principalmente produzir modelos com base em características individuais que relacionam atitudes e habilidades individuais a alguma medida de comportamento bem sucedido interculturalmente, como a adaptação intercultural, adequação e eficácia na interação. Alguns autores dessa fase como Abe & Wiseman (1983), Wiseman & Abe (1984), Hammer (1987, 1989), e Wiseman, Hammer, e Nishida (1989) tentaram empregar a abordagem de atitudes transculturais para discriminar as dimensões cognitivas, afetivas e conativas da competência de comunicação intercultural. A partir desta perspectiva, a competência de comunicação intercultural foi conceituada como a capacidade dos indivíduos de desenvolver uma atitude positiva para a cultura estrangeira.

Por outro lado, autores como Hawes & Kealey (1981), e Kealey (1989) optaram por seguir a abordagem das habilidades comportamentais que enfatiza comportamentos e habilidades individuais no processo de interação intercultural. Os autores argumentam que a eficácia comportamental é o critério central da comunicação intercultural e identificam sete habilidades que são responsáveis por este comportamento intercultural competente: demonstração de respeito, postura durante a interação, orientação do conhecimento, empatia, papel de comportamento auto orientado, gerenciamento na interação e tolerância para a ambiguidade.

Em abordagens mais recentes, alguns autores acrescentaram mais elementos ao estudo da CCI. Alguns teóricos como Wiseman (1996) argumentaram que a situação do contexto da interação afeta a empatia e conseqüentemente o grau da competência na comunicação intercultural. Outros autores como Spitzberg (1997) defenderam que traços e habilidades comportamentais por parte do interlocutor são também igualmente importantes para se avaliar a CCI no ato de interação. Os termos "adequação" e "eficácia" mencionados por Fantini (2006) já haviam sido definidos anteriormente por Spitzberg (1997), argumentando que a adequação se correlaciona com a prevenção de violar regras de valor durante a interação, enquanto a eficácia é atingida quando existe a realização dos objetivos almejados. Além destas semelhanças, as diferenças entre as concepções de competência intercultural estavam dentro da medida dada às suas dimensões.

De acordo com Kramersch (2001), a CCI é a capacidade que o falante tem de agir de forma adequada em situações em que seu interlocutor pertence a uma cultura diferente da sua. Para isto, apenas saber se comunicar em uma língua estrangeira não é suficiente para essa produção de sentido, mas é necessário ter familiaridade com a cultura do interlocutor. Dessa maneira, a competência intercultural aparece com o forte propósito de destacar que, em um encontro intercultural, a competência comunicativa dos interlocutores é colocada em atividade. Por conta disso, surge o conceito de falante intercultural que é “um indivíduo enfrentando situações de choque cultural, mas que deve compreender as relações entre culturas e saber mediar entre formas distintas de viver e interpretar o mundo” (Kramersch, 2009, p. 23). Ainda segundo a autora:

O que caracteriza um competente usuário de um idioma não é a capacidade de falar e escrever segundo as regras da academia, e sim, a adaptabilidade na hora de selecionar formas corretas e apropriadas exigidas pelo contexto social. Essa forma de competência é precisamente a do falante intercultural que opera nas fronteiras que dividem vários idiomas, manobrando sua trajetória pelas turbulentas águas dos mal-entendidos culturais. (p. 37)

De acordo com Roberts et al. (2001), de uma forma surpreendente, as áreas de Linguística Aplicada e do ensino de línguas estrangeiras demonstraram relativamente pouca atenção à pesquisa e à conceituação da CCI, mesmo com sua preocupação e foco de estudos diretamente relacionados com

a comunicação. De acordo com os autores, foi devido à influência da teoria dos atos de fala e ascensão da análise do discurso, que essa conexão com o ambiente cultural do ensino comunicativo de línguas ficou perdida. Conforme os autores, “a competência comunicativa passou a ser interpretada de maneira um tanto restrita e prescritiva, como um uso apropriado da linguagem, em vez de competência nas práticas sociais e culturais de uma comunidade da qual a linguagem é uma grande parte” (p. 26).

Com relação a este conceito, é importante esclarecer, conforme Dooly (2005), a diferença entre conhecimento intercultural, que é o conhecimento e compreensão de outras culturas, e CCI. Esta, além da habilidade linguística, é o reconhecimento das concepções e sistemas de valores pessoais do interlocutor, aliado ao conhecimento e compreensão que se tem sobre outras culturas.

Estudos mais detalhados sobre o surgimento e conceptualização da CCI têm sido feitos recentemente, dentre os quais podemos citar o de Bastos (2014) que trabalha a natureza do conceito da CCI e suas dinâmicas de desenvolvimento, fazendo um apanhado histórico dos principais teóricos que trabalharam esse tema nos últimos 30 anos. Nesse estudo a autora nos mostra os discursos sobre a natureza e o desenvolvimento da CCI durante esse período. No que se refere à natureza da CCI ela nos mostra os discursos emergentes da tradição norte-americana e da tradição europeia, já em relação ao desenvolvimento da CCI, o estudo nos mostra apenas os discursos emergentes da tradição norte-americana, conforme vemos no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Corpus de modelizações da CCI (Adaptado de Bastos, 2014, p.12)

	Discursos sobre a natureza da CCI	Discursos sobre o desenvolvimento da CCI
Tradição norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Competência Intercultural (Jandt, 1998); * Modelo das componentes da Competência Intercultural (Hamilton, Richardson & Shuford, 1998); * Modelo de Competência Intercultural (Ting-Toomey & Kurogi, 1998); * Modelo de Comunicação Intercultural para uma relação de qualidade (Griffith & Harvey, 2000); * Pirâmide Modelo da Competência Intercultural (Deardorff, 2006); * Modelo de competências globais (Hunter, White & Godbey, 2006); * Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Arasaratnam, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 1988); * Modelo do Processo de Mudança da Competência Intercultural (Ting-Toomey, 1999); * Modelo de Maturidade Intercultural (King & Baxter Magolda, 2005); * Modelo Processual da Competência Intercultural (Deardorff, 2006).

Tradição europeia	<ul style="list-style-type: none"> * Modelos de Competência Intercultural e de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997); * Modelo integradodas competências plurilíngue e intercultural (Candelier, 2000); * Modelo de articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais (Ogay, 2000); * Modelo de competências de apreciação da diversidade (Dervin, 2007). 	
-------------------	--	--

No que se refere às contribuições ao ensino de línguas / formação de professores, foi feito um estudo com nove professoras de línguas no distrito de Aveiro, Portugal, onde buscou-se saber como as professoras conceitualizavam a CCI. Do ponto de vista dessas professoras o estudo mostrou que “a CCI coloca ao serviço da interação intercultural um sistema complexo de atitudes, conhecimentos e capacidades intrínsecos a cada indivíduo” (Bastos, 2014, p.57). Foram trabalhadas os componentes afetivo, praxeológico e cognitivo da CCI. Na questão de valoração de cada componente os resultados do estudo mostraram que em primeiro lugar ficou a componente afetiva (41%), seguida da componente praxeológica (37%) e por fim a componente cognitiva (22%). Os resultados também mostraram que assim como os vários modelos de CCI apresentados no quadro teórico, as professoras do estudo também consideraram a CCI “uma competência multidimensional e complexa” (Bastos, 2014, p. 95) dada as componentes afetiva, praxeológica e cognitiva.

Com relação à nossa pesquisa esse estudo salienta a importância da comunicação intercultural com pessoas de outras línguas e culturas para o desenvolvimento da CCI, incentivando efetivamente a comunicação em situações multilíngue e multiculturais. Sugere um intercâmbio real, mas como nem sempre isso é possível, esse intercâmbio também pode ser feito através de plataformas apropriadas para este fim, como muitas existentes hoje usadas para uma interação remota pela internet. Em nossa pesquisa, estudamos essa competência em alunos que tiveram uma experiência real de intercâmbio no exterior.

3.3.1. O modelo de Byram

Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), a dimensão intercultural para o ensino de línguas visa o desenvolvimento de falantes interculturais ou mediadores para lidarem com a complexidade e múltiplas identidades, evitando assim estereótipos e generalizações. Estes falantes devem perceber o

interlocutor como um indivíduo com qualidades a serem descobertas e não como representante externo com identidade pré definida. Desta forma, a comunicação intercultural baseia-se no respeito aos indivíduos e igualdade de direitos humanos como um princípio democrático para a interação social. Isto é, num mundo globalizado, a língua inglesa, entre outras línguas de comunicação mundial, permite transitar por diferentes contextos socioculturais, viabilizando a comunicação entre as diferentes sociedades. Para estes autores (op. cit.), a aprendizagem de uma língua estrangeira sob uma dimensão intercultural nos remete às maneiras pelas quais o aprendizado de línguas está relacionado com o aprendizado de outras culturas e na aquisição da habilidade em se comunicar através das fronteiras culturais. Os autores defendem ainda que os estudantes de uma língua estrangeira precisam desenvolver sua sensibilidade para as diferenças culturais e seus impactos na comunicação, e adquirir habilidades para descobrir e interpretar outras culturas, outros valores, crenças e comportamentos que permeiam a superfície de uma comunicação transcultural. Ao desenvolverem tais habilidades acredita-se que, simultaneamente, os alunos ampliem as possibilidades de acesso a dignidade humana. Desta forma estaremos trabalhando para a promoção da justiça social através da educação, mediante o ensino de uma língua estrangeira.

Ensinar uma língua estrangeira sob uma dimensão intercultural é ajudar os estudantes a adquirirem uma competência cultural e linguística para uma comunicação na fala ou na escrita de modo que eles possam formular o que eles desejam falar ou escrever de maneira correta e apropriada (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, pp. 9-10). Agregado a isso importa que desenvolvam sua competência intercultural e linguística. Com isso podemos dizer que o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas significa reconhecer que os objetivos são os de prover aos alunos tanto a competência comunicativa como a competência intercultural, preparando-os para interagirem com pessoas de outras culturas, "fazendo-os compreender e aceitar pessoas de culturas diferentes como seres individuais com outras perspectivas, valores e comportamentos distintos; e também ensiná-los que tal interação é uma experiência enriquecedora" (p. 10). Em uma abordagem intercultural, o principal objetivo é 'promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001, p.19).

Além de viabilizar o contato e respeito com pessoas de culturas diferentes, a CCI permite ao estudante voltar-se para sua própria cultura com um olhar diferenciado. E quando isso é acrescido de uma experiência no exterior, dá-lhe uma maior capacidade analítica, de questionamento, de estranhamento do que antes era naturalizado. Tal experiência reforça a sua identidade, pois ele passa

a ver a sua realidade no outro e a realidade do outro em si, passando a analisar seu meio de vivência e a cultura de seu país, sob novo ângulo. Conforme destaca Bateman (2002, cit. in Motta-Roth, 2003, p. 289), "A competência comunicativa intercultural passa a ser vista como a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da língua estrangeira à sua, pela ótica do outro". Essa questão da experiência intercultural nos faz lembrar a noção de estranhamento que no ponto de vista da Análise do Discurso. Sendo que aqui ela é colocada no centro da aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira.

Byram (1997) vê na sala de aula de segunda língua um lugar privilegiado para uma aprendizagem intercultural, pois a sala de aula "tem a experiência da alteridade como centro de suas preocupações" (p. 3), na medida que exige dos aprendizes o envolvimento com experiências, tanto familiares como estranhas, por meio de uma nova língua. Ele enfatiza que além de servir para trocar informações, a linguagem tem acima de tudo o objetivo de criar e manter relacionamentos humanos.

Dessa forma:

o resultado mais desejável é um aprendiz com a habilidade de perceber e administrar o relacionamento entre ele e suas próprias crenças, comportamentos e significados culturais expressos na língua estrangeira, e o de seus interlocutores, expressos na mesma língua – ou mesmo em uma combinação de línguas – que podem ser a do interlocutor ou não." (p. 12)

Para que esses objetivos tenham êxito, é necessário trabalhar com um conceito de cultura bem mais amplo do que o da sua própria cultura associada à língua estrangeira. Esse conceito amplo define a cultura de um determinado grupo social como as crenças, valores e significados compartilhados por seus membros e em permanente processo de reavaliação e negociação (Laraia, 2006). Nesse processo existem disputas de poder objetivando a aceitação ou a imposição de significados e valores. Assim sendo, as culturas nunca são monolíticas, homogêneas ou estáveis. Diante dessa situação, uma educação linguística intercultural deve dar mais destaque aos processos do que aos conteúdos. O principal objetivo seria "equipar os aprendizes com os meios de acessar e analisar quaisquer práticas ou significados culturais com que se deparem" (Byram, 1997, p. 19), indiferentemente do estatuto dessas práticas ou significados em suas sociedades de origem. Desta maneira os aprendizes estariam capacitados a analisar criticamente tanto a sua cultura de origem quanto uma cultura externa.

O autor também sugere que essa abordagem da dimensão cultural deve incentivar os alunos a "identificar as maneiras pelas quais práticas e crenças culturais específicas mantêm a posição social e o poder de grupos específicos" (p. 20). O modelo ideal a ser atingido pelo ensino de língua estrangeira não seria mais o falante nativo e passaria a ser o falante intercultural, este com habilidades de estabelecer relacionamentos, gerenciar diferenças e fazer uma mediação entre as culturas. Neste

aspecto, o falante intercultural não se diferenciaria muito do falante intracultural, sendo capaz de atitudes semelhantes no contexto das diferentes culturas que compõem a cultura de sua língua materna. Por conta disso, esta abordagem intercultural do ensino de língua/ cultura estrangeira redimensionaria essa disciplina no contexto de preocupações educacionais mais abrangentes, de modo a focar o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (p. 33).

Citando Doyé (1993), Byram faz a comparação entre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e uma educação política transdisciplinar; a congruência entre os dois tipos de educação se daria em três níveis:

Nível de conteúdo – conhecimento de outras sociedades, outras culturas;

Nível de avaliação – envolvendo a habilidade de observar, comparar, avaliar criticamente aspectos da própria cultura bem como de outras;

Nível de ação – envolvendo a disposição para a interação e engajamento com os outros.

A implementação de uma abordagem intercultural no ensino de língua/ cultura estrangeira deve responder às especificidades do contexto educacional e às necessidades dos aprendizes locais (Byram, 1997). Ele coloca como objetivo claro dessa abordagem o desenvolvimento nos aprendizes de uma competência comunicativa intercultural, mais ampla e abrangente do que a competência comunicativa, que tem como objetivo o ensino de línguas estrangeiras nos moldes atuais.

3.3.2. O modelo de Chen & Starosta

Chen (1990) e Chen & Starosta (1996) criticaram os estudos anteriores sobre competência de comunicação intercultural por demonstrarem uma ambiguidade conceitual, não discriminando claramente o conceito de competência comunicativa e seus constructos relacionados. Essa confusão conceitual levou à dificuldade em especial na avaliação da prática intercultural e na medição da CCI (Chen & Starosta, 2000). Assim, mais pesquisas sobre esses constructos específicos e sua relação com a competência eram necessárias, antes que medidas válidas e confiáveis sobre competência comunicativa intercultural pudessem ser desenvolvidas.

Chen e Starosta (1996) desenvolveram um modelo de competência comunicativa intercultural que integra características tanto das *atitudes transculturais* quanto dos modelos de *habilidades*

comportamentais. Segundo os autores, a competência comunicativa intercultural é composta por três dimensões: a consciência intercultural, sensibilidade intercultural e habilidade intercultural. Cada uma destas dimensões contém um conjunto de outros componentes. *Consciência intercultural* é a *dimensão cognitiva* da CCI que se refere à capacidade de uma pessoa para entender as semelhanças e diferenças de duas ou mais culturas. A dimensão inclui dois componentes: autoconhecimento e consciência cultural. *Sensibilidade intercultural* é a *dimensão afetiva* da CCI que se refere ao desejo emocional de uma pessoa em reconhecer, apreciar e aceitar as diferenças culturais. Essa dimensão inclui seis componentes: autoestima, auto monitoração, empatia, espírito aberto, não julgamento, e flexibilidade social. *Habilidade Intercultural* é a *dimensão comportamental* da CCI que se refere à capacidade de um indivíduo para alcançar objetivos de comunicação ao interagir com pessoas de outras culturas. Esta dimensão contém quatro componentes: habilidades de mensagens, divulgação adequada, flexibilidade comportamental e gerenciamento interacional (Chen & Starosta, 1996, 2000).

Para mensurar as dimensões da Competência Comunicativa Intercultural, Chen e Starosta (2000) desenvolveram um instrumento para explorar o conceito de sensibilidade intercultural. Trata-se de uma escala que mede cinco áreas integrantes dessa competência (Quadro 4): engajamento na interação, avaliada na escala pelos itens 1, 11, 13, 21, 22, 23 e 24; diferenças culturais, avaliada pelos itens 2, 7, 8, 16, 18 e 20; confiança na interação, avaliada pelos itens 3, 4, 5, 6 e 10; satisfação na interação, com os itens 9, 12 e 15, e por fim atenção na interação, com os itens 14, 17 e 19. Vale salientar que os itens 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 e 22 são codificados de modo reverso na contagem da escala.

Quadro 4: Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen & Starosta (2000, traduzido)

Questões	1	2	3	4	5
1. Eu gosto de interagir com pessoas de culturas diferentes.					
2. Eu acho que as pessoas de outras culturas têm mente fechada.					
3. Fico bastante seguro de mim mesmo quando eu interajo com pessoas de outras culturas.					
4. Acho que é difícil interagir com pessoas de outras culturas.					
5. Eu sempre sei o que dizer ao interagir com pessoas de outras culturas.					
6. Eu posso ser bastante sociável quando quero interagir com pessoas de outras culturas.					
7. Eu não gosto de estar com pessoas de uma cultura diferente da minha.					
8. Respeito as crenças e valores de pessoas de culturas diferentes.					
9. Eu fico chateado facilmente quando interajo com pessoas de culturas diferentes.					
10. Sinto-me confiante ao interagir com pessoas de culturas diferentes.					

11. Normalmente espero um pouco antes de formar uma impressão de uma pessoa de uma outra cultura.					
12. Muitas vezes eu me sinto desanimado quando estou com companheiros de culturas diferentes.					
13. Eu sou uma pessoa de mente aberta em relação às pessoas de culturas diferentes.					
14. Eu sou uma pessoa muito observadora quando interajo com pessoas de outras culturas.					
15. Muitas vezes eu me sinto inútil quando interajo com pessoas de outras culturas.					
16. Respeito a maneira como se comportam meus colegas de culturas diferentes.					
17. Quando eu interajo com pessoas de outras culturas, tento aprender tudo o que puder sobre eles.					
18. Não aceito a opinião dos meus colegas de culturas diferentes.					
19. Sou sensível aos significados sutis nas interações com os meus colegas de culturas diferentes.					
20. Eu acho que a minha cultura é melhor do que as outras.					
21. Durante uma conversa muitas vezes dou respostas positivas ao interlocutor de uma cultura diferente.					
22. Eu evito situações em que tenho que trabalhar em sala de aula com pessoas de outras culturas.					
23. Muitas vezes, mostro ao meu interlocutor de uma outra cultura que eu entendo o que ele me disse, por palavras ou gestos.					
24. Eu gosto das diferenças com os colegas de outras culturas.					

A escala foi elaborada nos moldes de escalas Likert com conceitos que variam de 1 a 5. Não existe resposta "certa" ou "errada"; o aluno deve apenas responder a que se adapta melhor a sua realidade. Dessa forma deverá ser avaliado o envolvimento do aluno na comunicação intercultural, o seu respeito às diferenças, o seu grau de confiança e a sua satisfação durante a interação. Além disso será também avaliado sua capacidade de atenção em meio a comunicação.

Esta escala foi por nós utilizada para avaliar a sensibilidade intercultural dos alunos do PGM que participaram do intercâmbio. A princípio pretendíamos utilizar a escala de Fantini (2007), mas ao analisarmos a escala vimos que, embora funcionasse muito bem para estudantes retornados de um intercâmbio, ela não se adequava muito aos nossos propósitos, pois aplicaríamos essa escala antes e após o intercâmbio.

CAPÍTULO 4

Direitos Humanos, justiça e estatuto social

Introdução

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (Art. 01)”. Essa declaração foi adotada com o objetivo de evitar guerras, promover a paz mundial e de fortalecer os direitos humanitários. A Declaração tem uma importância mundial, mesmo não obrigando juridicamente que todos os Estados sigam seus preceitos. Para a Assembleia Geral da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem como meta atingir todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que todos possam sempre ter em mente seus preceitos, para promover o respeito a esses direitos e liberdades essenciais ao ser humano. A origem do conceito dos direitos humanos está na filosofia que determina os chamados "direitos naturais", que seriam supostamente atribuídos por Deus. Muitos filósofos dizem que não existem diferenças entre os direitos humanos e os direitos naturais, e John Locke foi o mais importante filósofo a desenvolver esta teoria.

De acordo com Bobbio (1992), cidadania é a completa fruição e exercício dos Direitos Individuais, Sociais, Políticos e Econômicos - Direitos Humanos - garantidos no ordenamento jurídico. Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações e lutar para que sejam colocados em prática. Para exercer a cidadania, os membros de uma sociedade devem usufruir dos direitos humanos, direitos fundamentais tanto no âmbito individual, coletivo ou institucional. Assim, também poderão cumprir os seus deveres para o bem da sociedade. Portanto não é suficiente a garantia formal desses direitos, mas é necessária sua concretização, portanto urge a necessidade de implementá-los. Desta maneira, para o exercício pleno da cidadania, requer-se igualdade, não apenas jurídica, mas também de oportunidades; liberdade física e de expressão; educação; saúde; trabalho; cultura; lazer; pleno emprego; meio-ambiente saudável; voto universal e secreto; iniciativa popular de leis; dentre outros direitos que compõem o quadro dos Direitos Humanos.

Neste capítulo trataremos primeiramente dos vários conceitos sobre Direitos Humanos, sua confrontação com valores culturais e religiosos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua repercussão em outras culturas, principalmente a reação das culturas asiáticas e dos países muçulmanos. Depois trataremos de vários conceitos e teorias de justiça, chegando ao conceito de

justiça social e sua aplicabilidade em nossa sociedade atual. Esse conceito é de fundamental importância na condução de nossa pesquisa, pois os sujeitos da pesquisa passam por um processo de promoção social em suas vidas. Para esse efeito, incorporaremos em nosso estudo os contributos de autores como Fraser (2009), para trabalharmos conceitos como o de justiça, Rawls, (2003) para o de justiça como equidade, e os conceitos de direitos humanos, justiça e educação, com Estêvão (2004), Casa-Nova (2013), Santos (2013), dentre outros.

4.1. A concepção e o exercício dos Direitos Humanos e Cidadania

A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem como principal objetivo tentar viabilizar uma garantia dos direitos e liberdades de todos os seres humanos. Sua principal abordagem é a liberdade e a igualdade em dignidade e direitos, realçando os seguintes pontos: todos devem ser tratados da mesma maneira, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, afiliação religiosa, classe social, local de nascimento, ou qualquer outra condição. Os seres humanos devem ter a garantia do direito à vida, à liberdade, e à segurança pessoal de modo que ninguém possa ser submetido à tortura e à escravidão; garantido o direito à moradia e à nacionalidade; liberdade de opinião e expressão; direito ao trabalho e ao lazer. Dessa maneira, esses direitos tornaram-se inerentes à condição do ser humano, pois ninguém deve tirá-los dos indivíduos.

Mesmo só tendo sido lançada em 1948, essa declaração, os direitos e fundamentos nela contidos são bem anteriores a essa data, pois muito antes já existiam lutas e demandas baseadas nos princípios que norteiam essa declaração, principalmente no que concerne igualdade e liberdade. Partindo daí se desenvolve o conceito de Direitos Humanos, que é compreendido como essencial justamente por ser diretamente ligado à sua natureza humana. Dessa forma, como explica Herkenhoff (1994):

são direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir. Este conceito não é absolutamente unânime nas diversas culturas, contudo, no seu núcleo central, a ideia alcança uma real universalidade no mundo contemporâneo. (p. 30)

Sabemos que a definição de Direitos Humanos nos mostra uma diversidade de interpretações e concepções, sendo justificadas pelo pressuposto que “conteúdo dos Direitos Humanos é marcadamente político e ideológico, não existindo uma uniformidade conceitual sobre o tema” (Dornelles, 2005, p. 121).

Em uma determinada sociedade, o exercício dos direitos humanos se dá através da cidadania. Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações, lutando para colocá-los em prática.

Referente aos Direitos de Cidadania, Marshall (1967) elabora uma tipologia que divide os direitos em civis, políticos e sociais. Na perspectiva do autor, os direitos civis são relativos à liberdade individual, que compreendem a “liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça ” (p. 63). Os tribunais de justiça são as instituições mais intimamente ligadas aos direitos civis. Pela parte política, entende-se o direito de participar no exercício do poder político, “como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (p. 63). As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do governo local. Já a parte social refere-se a tudo que vai desde o “direito a um mínimo de bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (p. 63). As instituições que mais representam esse direito são o sistema educacional e os serviços sociais.

As ideias de Marshall são centradas naquilo que ele caracteriza como “status”, que é o que define se a pessoa faz parte ou não de uma determinada comunidade. Os membros de determinada comunidade (possuidores desse status) são considerados cidadãos e portadores dos direitos peculiares a esta condição. Nesse contexto, deve-se realçar que a cidadania é por definição nacional, ou seja, pressupõe o pertencer, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada. Em outras palavras, “a cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade: todos aqueles que possuem o status são iguais em direitos e obrigações” (Marshall, 1967, p.76).

Já o pensador e filósofo político, Norberto Bobbio (1992), considera que novos direitos surgem a partir da evolução da história da humanidade com o surgimento de novas tecnologias, do confronto de interesses e dos processos de interação social. Dessa maneira, ele identifica cinco gerações de direitos. A primeira é a “Geração dos Direitos Individuais e Políticos” que garantem a igualdade de todos os seres humanos perante a lei. A segunda geração compreende os “Direitos Sociais”, que são direitos que colocam o indivíduo em uma posição social como integrante de um grupo e lhe asseguram direitos relativos ao trabalho, à saúde, e à instrução formal. Já a terceira geração, diz respeito aos “Direitos Transindividuais” que são direitos coletivos e diversos, como direitos do consumidor e proteção ao meio ambiente. Os direitos da quarta geração são os “Direitos de Manipulação Genética” que compreendem a toda uma ética que deve gerenciar a produção e manipulação genética. Finalizando, temos os direitos da quinta geração, que são os “Direitos da Realidade Virtual” que tratam das questões de desenvolvimento da cibernética.

Conforme vimos nesse tópico, a cidadania nada mais é do que o exercício dos direitos humanos. Ela expressa-se através dos embates civis, políticos e sociais, e torna-se concreta, na prática, através da “liberdade de opinião e expressão, de participação política e no acesso aos bens necessários à vida e ao desenvolvimento intelectual” (Peruzzo, 2007, p. 46). Reafirma-se, portanto, que a constituição da cidadania se dá principalmente pela liberdade e igualdade, mas também está implícita a luta pelo respeito aos direitos já conquistados, e pelo reconhecimento dos direitos que serão necessários para que se possa buscar o bem-estar comum. O exercício dos direitos humanos conduz a um desenvolvimento social, pois significa um engajamento e possibilita o direito à cidadania cultural, assegurando o direito à liberdade de expressão e ao acesso aos bens sociais e culturais.

4.1.1. Direitos Humanos e cultura

De acordo com Hall (2003), as pessoas “tornam-se” seres culturais, pois a cultura é uma criação do ser humano, natural à condição humana e que pelas tradições modifica o indivíduo como um tipo de mudança onde existe uma transfiguração de mão dupla na qual interagimos, mudando a cultura e ao mesmo tempo ela nos modifica profundamente, agindo como parte integrante do nosso ser e dignidade. Dessa forma, a cultura torna-se algo natural aos indivíduos, essencial a dignidade do ser humano e, conseqüentemente, imprescindível para efetivação dos Direitos Humanos.

Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ter adotado uma perspectiva universal, é necessário analisar a concepção multicultural desses direitos, até mesmo porque existem inúmeras divergências quanto à abrangência e efetividade da proteção da diversidade cultural de maneira universal, pois vivemos num mundo contemporâneo que é essencialmente dinâmico e multicultural. Sabemos que essa aplicação universal dos direitos humanos, muitas vezes, não dá a assistência devida a preservação e perpetuação das diversas culturas (Mendes, 2016). Na mesma época do surgimento da declaração, também surgiu mundialmente a discussão sobre a possibilidade da proteção eficaz do direito à diversidade cultural. Esse direito poderia ser adotado segundo duas perspectivas: a perspectiva universalista e a perspectiva multiculturalista dos Direitos Humanos.

A perspectiva universalista estabelece que os Direitos Humanos estão ligados à dignidade do ser humano, sendo assim um valor natural à condição humana (Mendes, 2016). Aquela perspectiva defende que independentemente do contexto histórico, geográfico, político e socioeconômico, existem algumas normas que são universais funcionando como padrões mínimos de proteção aos Direitos Humanos que proporcionam a existência e a defesa desses direitos em nível internacional, de maneira

que esses direitos são aprovados por diversos países que os ratificam através de tratados internacionais. Esse modelo de Direitos Humanos Universais foi fortalecido pela Declaração de Viena de 1993 na Conferência Mundial de Viena. Podendo ser lido no parágrafo 5º da Declaração:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente, de maneira justa e equânime, com os mesmos parâmetros e com a ênfase. As particularidades nacionais e regionais e bases históricas, culturais e religiosas devem ser consideradas, mas é obrigação dos Estados, independentemente de seu sistema político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Na defesa da aplicação dos ideais dos Direitos Humanos Universais, Bobbio (1992) escreve:

A questão dos direitos humanos na atualidade não reside na análise dos seus fundamentos por diferentes argumentos, mas sim no debate sobre a sua eficácia e a respeito dos mecanismos institucionais necessários para assegurar as garantias dos direitos fundamentais da pessoa humana. Os fundamentos sendo necessariamente divergentes não poderão constituir-se em argumentos que unifiquem e justifiquem universalmente os direitos humanos. Direitos humanos seriam, assim, princípios que perpassariam diversas culturas e somente poderiam ser aceitos, como direitos na medida em que fossem aceitos por diferentes culturas e sistemas jurídicos. (pp. 25-26)

Numa visão mais atualizada, uma das principais metas dos defensores da concepção universalista dos Direitos Humanos é o de combater qualquer prática que possa ferir a dignidade da pessoa humana ou qualquer tipo de afronta ao que é denominado “mínimo ético irredutível” (Piovesan, 2011, p. 209). Dessa maneira se estabelece um tipo de imposição cultural do mundo ocidental buscando universalizar não apenas a dignidade do ser humano, como também as práticas culturais dos mais diversos povos.

Por outro lado, na perspectiva multicultural, a diversidade cultural deve ser analisada em toda sua complexidade de acordo com o contexto onde está inserida, procurando ponderar que os direitos humanos, enraizados dentro de uma tradição liberal-burguesa, não se encontram atualmente mais focados nos direitos individuais, mas também incluem direitos sociais, econômicos e culturais. Desse modo, para que ocorra a completa proteção aos Direitos Humanos, incluindo as múltiplas culturas, é necessário observar as particularidades de cada uma dessas culturas. Discorrendo sobre isso, Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 18) escreve:

Os direitos humanos têm que ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu entendo, é condição de uma relação equilibrada e mutuamente potencializadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de direitos humanos no nosso tempo. Na medida em que todas as culturas possuem concepções distintas de dignidade humana, mas são incompletas, haver-se-ia que aumentar a consciência dessas incompletudes culturais mútuas, como pressuposto para um diálogo intercultural. A construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos decorreria desse diálogo multicultural.

Habermas (1997, p. 153-154) nos mostra que “entre as características do Direito moderno, temos a positividade, a obrigatoriedade e a estrutura individualista, onde as normas são elaboradas por

um legislador e sancionadas pelo Estado, que tem como objetivo a garantia das liberdades sociais.” Conforme Arroyo (2000), Habermas não possui uma definição de forma clara de direitos humanos, no entanto, uma das expressões mais empregadas pelo autor para definir a noção de direitos humanos é “o direito de todos os indivíduos a ‘iguais liberdades’ de ação” (p. 158). Dessa maneira, o autor inclui em sua formulação dois valores tradicionais: os ideais de liberdade e os de igualdade. Um dos grandes problemas da atualidade diz respeito ao multiculturalismo, ao respeito aos direitos humanos e à inclusão social das minorias que estão à margem da sociedade. Ainda segundo o autor (2000, p.204), “Habermas advoga por uma política de reconhecimento dos indivíduos pertencentes a esses grupos culturais no marco comum de uma democracia deliberativa e participativa.” Para Arroyo (2000), o principal objetivo de Habermas é o de estabelecer direitos coletivos de forma a garantir as pretensões de reconhecimento das identidades coletivas e as demandas de igualdade das minorias culturais.

Por fim, o autor nos mostra que, na prática esse entrave está justamente na maneira como é concebida uma estrutura política baseada em princípios universalistas, com o reconhecimento da pluralidade cultural. Para que esse sistema funcionasse seria necessário se implantar e implementar uma forma de organização política que atenda a diversidade cosmopolita. Para isso, de acordo com Arroyo (2000),

(...) as liberdades de opinião e de expressão não são somente direitos de proteção da esfera individual, mas sobretudo cumprem uma função essencial no processo democrático de formação da vontade. O estabelecimento de um modelo político de reconhecimento universal das diferentes culturas não pode ser ele resultado de uma imposição. Seu mantimento estável dependerá, preferencialmente, da qualidade democrática dos processos de deliberação e decisão (p. 211).

Mbaya (1997) também concorda que as “reflexões em torno dos direitos humanos dizem respeito a um tema central: a universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas” (p. 21). Segundo o autor, a percepção dos direitos humanos, “está condicionada, no espaço e no tempo, por fatores de ordem histórica, política, econômica, social e até mesmo cultural” (p.21). Nessa linha de raciocínio, o autor nos mostra que a democracia pode se tornar, ou já se tornou “o mais recente direito dos povos e dos cidadãos, sendo um direito de qualidade distinta de quarta geração (p. 33)”. Advoga que a sociedade tenha ao seu dispor instrumentos de seu controle, para o exercício uma participação fácil e efetiva, tendo em vista que,

sem isso, a participação será sempre ilusória e ela o é no que chamamos de democracias representativas do Terceiro Mundo, onde tais instrumentos compõem frequentemente o anteparo no qual se escondem muito assiduamente as mais servis ditaduras sociais de açambarcamento da liberdade humana. (p. 34).

Um outro autor que aborda o grande problema na relação entre multiculturalismo e direitos humanos, como um conflito insolúvel, é Barreto (2004) que também afirma que o problema central

está no universalismo dos direitos humanos (p. 279). Segundo o autor, o grande problema em justificar a universalidade dos direitos humanos diante de uma sociedade multicultural contemporânea é explicada na Teoria do Direito pelos dois argumentos a seguir: “O primeiro versa sobre a natureza mesma do direito, que no caso é identificada como a manifestação da vontade estatal; o segundo argumento procura elidir a importância dos valores éticos na construção de laços de solidariedade como base da sociedade” (p. 282).

Atualmente no debate internacional sobre direitos humanos já é comum considerar perspectivas alternativas que diferem de nosso conceito ocidental. É alegado que essas outras perspectivas se dão pelas diferenças culturais e realidades diversas encontradas na Ásia, e que os direitos humanos ocidentais são mais focados no individualismo, sendo inadequados para as sociedades orientais que dão mais prioridade à comunidade (More, 2007 pp. 12-13).

De acordo com Silva (2008) os governos de alguns países da região asiática, dentre os quais os da China, Malásia e Singapura, se posicionaram contra o universalismo dos direitos humanos, apresentando e defendendo uma “perspectiva asiática” como representativa de todo o continente. Essa perspectiva é basicamente defendida apoiada na diversidade cultural e nos diferentes níveis de desenvolvimento político e econômico de cada país, acusando o ocidente de neocolonialismo e interferência em seus assuntos internos.

Ainda de acordo com a autora, para tais governos, o conceito de direitos humanos na declaração da ONU é um conceito ocidental, não podendo assim ser considerado universal, sendo inadequado para a realidade asiática. Alegam que o foco nos valores ocidentais se explica pelas circunstâncias da elaboração da declaração de 1948, quando os membros da comissão dos direitos humanos eram quase todos originários de países ocidentais. Os relativistas, defensores dessa nova perspectiva, não negam a existência dos direitos humanos na declaração de 1948, mas são contra a pretensão ocidental de impor seus valores como critério único de julgamento, negando às outras culturas qualquer possibilidade de discordar, recusar ou de não aceitar esses valores conforme escrito em tal declaração.

Silva (2008) nos explica que essa rejeição ao universalismo da declaração de 1948 tem sido uma constante entre os governos asiáticos. Em 1993 durante a Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, Wong Kan Seng, ministro das relações exteriores de Singapura, afirmou que “o consenso internacional sobre os direitos humanos é ainda frágil” e que “os direitos humanos não existem num universo original, abstrato e moral”, pondo-se contra a universalização proposta pelo ocidente.

Citando o relativismo cultural, os representantes desses países argumentam que a matriz cultural na qual se desenvolvem as relações entre as pessoas e o Estado na Ásia é totalmente diferente do ocidente. Afirmam ainda que essa matriz é determinante da natureza e da relevância dada aos direitos humanos. Diferentes culturas têm diferentes valores e estes determinam diferentes direitos e deveres aos seus cidadãos.

Aspectos particulares a respeito das tradições islâmicas sempre são questionados, especialmente com relação aos direitos individuais do ser humano. De acordo com Dietrich & Cecchetti (2013), “são necessárias mudanças de concepções e de posturas exclusivistas que legitimam a inferiorização do outro e da outra, e que não permitem a profunda manifestação da vida e da cultura em sua tremenda e complexa diversidade” (p. 165). Por conta dos conflitos atuais, especialmente no Oriente Médio, as civilizações islâmicas são muitas vezes descritas como fundamentalmente intolerantes e hostis à liberdade individual. Apesar disso, poucos sabem que há uma grande variedade de costumes e diversidade cultural dos povos que são adeptos do islamismo (Dietrich & Cecchetti, 2013).

O Corão reinterpreta várias passagens bíblicas extraindo um grande número de orientações morais, que adicionadas às tradições e ensinamentos deixados por Maomé, formam a base da Lei Islâmica, a Xaria, que serviu de base e referência para a criação de duas declarações sobre direitos humanos. A primeira foi a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (DIUDH) de 1981 (Muniz & Moreira, 1981), e a segunda, a Declaração dos Direitos Humanos no islã (DIDH), que ficou mais conhecida como a declaração do Cairo de 1990. Nesse trabalho a nossa análise recai sobre a segunda declaração por entendermos que ela tem uma maior representatividade dentro do mundo islâmico.

Durante o processo de preparação para a Conferência Mundial da ONU para os Direitos Humanos, o Iran sugeriu que sua DIUDH, contestada mesmo em alguns lugares do mundo muçulmano, fosse considerada como um documento de trabalho igualmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que representa os conceitos ocidentais. Posteriormente, com mais ajustes e um maior consenso da comunidade islâmica, surge no Cairo em 1990 a DIDH, durante a Conferência da Organização para a Cooperação Islâmica. Esta declaração afirma que os direitos humanos constituem uma parte divina da tradição legal do islamismo que não pode ser negada por nenhuma autoridade. Essa declaração proporciona uma visão geral da perspectiva muçulmana dos direitos humanos e tem a Xaria (lei islâmica) como fonte principal. A DIDH declara que sua meta

principal é guiar os estados islâmicos no campo dos direitos humanos, mas na verdade é vista como uma resposta a DUDH das Nações Unidas.

A declaração islâmica (OCI, 1990) começa com a proibição da “*discriminação por motivos de raça, sexo, cor, idioma, crença religiosa, afiliação política, status sociais ou de outras considerações*” (Art. 01a.). Declara a santidade da vida afirmando que a “preservação da vida é um dever prescrito no Xaria” (Art. 02a.). Garante aos “*não combatentes como os anciãos, mulheres, crianças, feridos, doentes e prisioneiros de guerra*”, o direito de serem alimentados e receberem abrigo, segurança e tratamento médico em tempos de guerra (Art. 03a.). É reconhecido o direito a matrimônio entre homens e mulheres sem distinção de raça, cor ou nacionalidade, mas não de religião. A mulher é reconhecida com “igualdade e dignidade humana” (Art. 06), assim com sua titularidade dos direitos e obrigações, e sua “personalidade civil, garantias de propriedade e o direito de manter seu nome e sobrenome”. Mesmo havendo uma proibição por discriminação de sexo, em geral não faz nenhuma referência a igualdade de direitos, mas o homem é tido como o protetor social e econômico da família. Reconhece que tanto o pai como a mãe têm direito sobre os filhos e são responsáveis pela sua proteção, antes e depois do nascimento. Garante às famílias o direito à intimidade, proíbe o despejo de toda a família de sua residência, e caso a família seja separada por motivos de guerra, cabe ao estado procurar reunir a família.

Quanto às proteções individuais, a DIDH protege o indivíduo de detenção arbitrária, tortura ou tratamentos indignos e desumanos. Proíbe também o uso de seres humanos como cobaias e experimentos médicos. Garante também a presunção da inocência, pois alguém só pode ser considerado culpado depois de ter passado por um julgamento justo com todas as garantias de sua defesa. Afirma que não existem outros crimes ou castigos fora do que é mencionado na Xaria (Art. 19). Defende também o direito pleno à liberdade e a autodeterminação, sendo contra a escravatura, opressão, exploração e colonialismo. É a favor do princípio da legalidade contemplando a igualdade e justiça universais. Garante também que todo indivíduo tem “*o direito de participar direta ou indiretamente*”, na administração dos direitos nacionais de caráter público, conforme está estipulado nos princípios da Xaria. É totalmente contrária a todo abuso de poder.

Quanto à liberdade de expressão, a DIDH concede ao indivíduo o direito de expressar sua opinião livremente, incentivando o que é justo e ético. Esse direito só é proibido quando vai contra “os valores sagrados ou a dignidade dos profetas” ou utilizado para a “*transgressão dos valores, a destruição dos costumes, a corrupção e repreensão da fé*” (art. 22c.). Todos os direitos mencionados estão sujeitos a lei islâmica, reconhecida como a única fonte de documentação, interpretação ou

esclarecimento. É também delegado ao islamismo o dever de garantia da dignidade humana. Depois de afirmar a primazia do islamismo, a declaração proíbe qualquer pessoa de “*mudar de religião para qualquer outra ou ao ateísmo*” (art. 10), sendo essa, como exemplo, apenas uma das inúmeras contradições apresentadas nessa declaração.

Por conta disso, a DIDH é acusada de não cumprir os princípios dos direitos humanos internacionais ao não defender a liberdade religiosa. Vemos que no artigo 5 existe uma proibição em impedir o casamento entre pessoas por questões de raça cor ou nacionalidade, porém nada cita sobre diferenças religiosas. Infere-se que homens e mulheres podem ser impedidos de casar por serem de religiões diferentes. Nota-se que a declaração não apoia a igualdade de gêneros entre homens e mulheres, pois parece reafirmar a superioridade masculina. No artigo 6 garante-se às mulheres uma dignidade equivalente, mas não uma igualdade em outros assuntos. Esse artigo fala que o homem é o responsável em manter o lar e a família não dando a mesma responsabilidade à mulher.

Pelo que percebemos, existe algumas semelhanças entre a DUDH e a DIDH em alguns tópicos, mas em outros, impera um abismo por questões culturais e religiosas. Apesar das declarações que promoveram, como a DIDH, e do fato de serem signatários de outras declarações, os países ligados ao Islamismo tem muitas dificuldades em chegar a um ponto de conciliação entre suas tradições religiosas – e o direito advindo delas – e a efetivação na prática dos direitos humanos. Muitos desses países se queixam de que as declarações de direitos humanos têm por base uma fundamentação ocidental, ignorando a visão islâmica e a pretensa universalidade nessas declarações afirmadas.

Bastante frequente é a fundamentação dos direitos humanos na natureza do ser humano. É necessário levar em conta que essa justificativa não é aceita globalmente, não sendo compatível com determinadas culturas. Trata-se de fato inegável que a natureza biológica de todos os seres humanos é a mesma, mas para algumas culturas, ainda que reconhecida essa igualdade essencial entre todos os seres humanos, não é possível concluir que há um grupo de direitos válidos para todos, uma vez que são humanos e iguais. A cultura muçulmana não consegue aceitar direitos cuja justificativa encontra-se no ser humano. Todos os direitos derivam direta e exclusivamente de Deus, e o ser humano, pela simples natureza que possui, não se faz centro irradiador de direitos.

Como vemos nos tópicos acima, os conceitos e valores dos direitos humanos podem mudar dependendo dos princípios adotados por determinados países. Entendemos que certas regulamentações da sociedade não podem vir de “fora para dentro”, mas deve-se levar em conta os valores e tradições culturais, políticas e religiosas de cada país. Como os direitos humanos são

também pautados na justiça, e que esse termo varia de acordo com as diferentes culturas, devemos ter cuidado para não ferir tal princípio.

Por outro lado, percebemos, em nosso ponto de vista ocidental, que se torna perigoso uma sociedade tornar-se refém de qualquer religião, atribuindo a justiça ao divino. Podemos refletir sobre qual atitude tomar diante de certas práticas que ferem a dignidade humana se fundamentando apenas em ser uma prática cultural ou religiosa. Mas qual seria uma alternativa à essa hegemonia universalista da DUDH? Como poderíamos ter uma declaração que ao mesmo tempo que respeite os aspectos interculturais, também garanta o bem-estar dos seres humanos globalmente?

Essas diferenças entre as culturas ocidentais e orientais levam a negação do universalismo dos direitos humanos, considerados como valores ocidentais. É alegado que o homem ocidental valoriza o individualismo, enquanto na cultura oriental a realização do ser humano se dá na participação na comunidade. Enquanto a cultura ocidental coloca o indivíduo acima da sociedade, na cultura oriental a sociedade é colocada acima do indivíduo.

Conforme percebemos, todos os autores acima citados apontam para um único problema: a abordagem universalista aos direitos humanos; porém não deixam claro qual seria o caminho para solucionar esse problema. Os multiculturalistas admitem que, para uma proteção eficaz aos direitos humanos, são necessárias medidas políticas que possam levar em consideração a diversidade, a pluralidade e as multiplicidades culturais com o principal objetivo de proteger os grupos socialmente vulneráveis. Desse modo, acredita-se que para a plenitude dos Direitos Humanos é necessário um maior respeito à diversidade, reconhecendo a pluralidade cultural de outros povos, assim como estabelecer um diálogo intercultural e a abertura entre as mais distintas formas de cultura.

Neste sentido, seria fundamental a construção de um diálogo entre todos os universos culturais para a construção de uma Declaração que contemplasse o melhor de cada universo cultural em termos de valores e normas. E que os grupos sem poder fossem chamados para este diálogo dado serem estes os que por norma mais sofrem por se encontrarem na base da estrutura social.

4.1.2. Uma alternativa ao Universalismo dos Direitos Humanos

Em sua obra “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos”, Santos (2013) faz uma crítica a essa hegemonia universalista dos direitos humanos. De acordo com Santos (2013), os direitos humanos, no que se refere à dignidade humana, desfrutam atualmente de uma hegemonia inquestionável. O grande problema consiste no fato de que “a grande maioria da população mundial

não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (p. 15). Nesse sentido, o autor levanta os seguintes questionamentos: até que ponto os direitos humanos contribuem eficazmente para as lutas dos excluídos e dos explorados ou, de forma contrária, tornam essa luta diária ainda mais difícil? A hegemonia atual dos direitos humanos deve ser vista como vitória histórica ou como derrota histórica? Nesse sentido, ainda faz as seguintes indagações:

Se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter? Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo? Estas duas perguntas conduzem a duas outras. Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não são compatíveis com a linguagem dos direitos humanos? (p. 17).

Discorrendo sobre essa hegemonia dos direitos humanos, Santos (2013) elenca quatro ilusões que necessitam ser superadas: a primeira é a ilusão teleológica que consiste na aparente universalidade e naturalidade dos direitos humanos na sociedade. A segunda ilusão é o triunfalismo, a crença segundo a qual os direitos humanos são um bem incondicional e que todas as outras linguagens de dignidade humana lhes são inferiores em termos éticos e políticos. A terceira ilusão é a descontextualização. De acordo com o autor, é “reconhecido que os direitos humanos, como linguagem emancipatória, provêm do Iluminismo do século XVIII, da Revolução Francesa e da Revolução Americana” (p. 19). Por outro lado, o que também deveria ser reconhecido é o fato de que desde essa época os direitos humanos têm sido utilizados como arma política em diversos contextos, sendo operados não raramente para legitimar práticas opressivas e contrarrevolucionárias. Como exemplo, o autor cita a invasão de Napoleão. A quarta ilusão, considerada pelo autor como a mais importante, é o monolitismo que “consiste em negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos” (p. 21).

Um outro questionamento que evidencia a natureza histórica do monolitismo consiste na tensão que há entre direitos individuais e direitos coletivos. Nessa perspectiva, o autor argumenta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, reconhece apenas dois sujeitos políticos: o indivíduo e o Estado. Como consequência, os povos que não tinham Estado, como os indígenas e os quilombolas, por exemplo, não foram considerados sujeitos políticos. “Assim, do ponto de vista das epistemologias do Sul, a Declaração não pode deixar de ser considerada colonialista” (p. 22).

Ao fim, para responder a pergunta que dá o título ao seu trabalho, Santos nos diz que:

Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos, Ele ou Ela estariam definitivamente em busca de uma concepção contra hegemônica de direitos humanos e de uma prática coerente com ela. Ao fazê-lo, mais tarde ou mais cedo

este Deus confrontaria o Deus invocado pelos opressores e não encontraria nenhuma afinidade com Este ou Esta (p. 142).

Pode-se afirmar que “se Deus fosse um ativista dos direitos humanos” alcançaria o objetivo a que se propunha. Com isso, o autor conseguiu desconstruir a perspectiva tradicional acerca dos direitos humanos, demonstrando que estes, ao mesmo tempo em que desfrutam de uma hegemonia social inquestionável, são frágeis e falhos em sua tarefa básica: diminuir as desigualdades e garantir os direitos dos oprimidos no âmbito das sociedades.

4.1.3. Direitos Humanos e Educação

Após o final da segunda grande guerra mundial alguns líderes mundiais perceberam como a educação influencia o comportamento dos indivíduos e que somente através de uma educação voltada para a paz, baseada no reconhecimento da subjetividade, assim como na promoção de valores como respeito, igualdade e solidariedade, eles poderiam evitar o aparecimento de ideologias extremistas e reações violentas que levariam ao horror de uma guerra como a que havia acabado recentemente. Em consequência disso, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conforme conta no preâmbulo da referida declaração, um de seus objetivos era o de “que tanto os indivíduos como as instituições possam constantemente inspirados nela, promover mediante o ensino e a educação, o respeito a esses direitos e liberdades (ONU, 1948). Desta maneira “a educação em direitos humanos é uma educação baseada em valores” (Jares, 2002, p.81).

Para cogitarmos alternativas de transformação face às novas demandas apresentadas pelo contexto atual, precisamos desenvolver um processo de questionamentos em relação aos nossos modos de pensar e de atuar nas relações interpessoais. Dessa maneira, o nosso tempo aponta para a atenção às demandas educacionais, ecológicas, étnicas, éticas, entre outras questões culturais. Esses são os atuais aspectos culturais que têm colaborado para o aprimoramento da ideia e das práticas dos direitos humanos. Diante desse fato, vimos a necessidade de pensar a atuação das diferentes instituições educativas, suas contribuições para desenvolver experiências direcionadas para a promoção da dignidade humana, reconhecendo a dimensão cultural dos direitos humanos.

A Constituição Federal brasileira de 1988 já determina que a educação é de responsabilidade tanto da família como do Estado:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, CF)

A ideia de Direitos Humanos traz em si a expressão de aperfeiçoamentos produzidos nas relações sociais, políticas e humanas, tanto entre as pessoas como em sociedade. Nesta perspectiva, é necessário formar sujeitos na sua integralidade, envolvendo a diversidade cultural que compõe a escola e desconstruindo muros que separam comunidade/escola, na visualização de novos conhecimentos e valores. Essa maneira de interpretação supõe a relatividade de todas as culturas, pois todas elas tendem a se constituir como universais, os valores que lhes parecem ou são tomados como fundamentais. O que se estabelece como viável é a busca de convergências entre as visões culturais, “na melhor das hipóteses será possível obter uma mestiçagem ou interpenetração de preocupações e concepções” (sobre direitos humanos). Quanto mais igualitárias forem as relações de poder entre culturas, mais provável será a ocorrência dessa mestiçagem” (Santos, 2006, p. 443).

Conforme vemos, a história dos direitos humanos não está apenas em constituição, mas também necessita estar sujeita a mudanças. Se em nossas sociedades ocidentais é possível afirmar vários tipos de Direito em Educação, tais como civis, políticos, sociais e humanos, do ponto de vista da educação há uma interpretação que afirma pelo menos três ênfases para esse tema e a questão dos direitos culturais estar presente, desafiando as novas elaborações teóricas. Graciano & Schilling (2005) distingue e nos mostra esses três tipos de direitos que estão ligados à educação formal.

A primeira ênfase desses direitos ligados à educação diz respeito “aos direitos de primeira geração, situam-se no postulado do ensino universal para todos; o direito de todas as crianças e todos os jovens irem a mesma escola, até mesmo com uniforme que disfarça as diferenças” (Graciano & Schilling, 2005, p. 118). Seria o direito político de acesso à educação que, uma vez consolidado precisaria garantir a “qualidade da aprendizagem”.

A segunda ênfase dos direitos na educação lida com a qualidade a ser garantida. Na verdade, aproxima-se da ideia de direito social, a que propicia o acesso intelectual e material à aprendizagem para todos os indivíduos. Graciano & Schilling (2005) nos alertam para o fato de que a educação e a cultura escolar dão muito pouca atenção a essa qualidade, pois tratam, a princípio, todos de maneira igual. Tratar igualmente pessoas com culturas e modos de vida diferentes, contribui para limitar o acesso a conhecimentos e reforça as desigualdades já existentes. Dessa forma, a primeira e a segunda geração de direitos relativos à educação seriam excludentes. Dessa forma, agrediram os Direitos Humanos a terem dignidade propiciada por meio da educação formal e da sociedade letrada.

A terceira ênfase dos direitos educacionais está alicerçada nos estudos sobre a cultura escolar (Bourdieu, 1966; Forquin, 1993). Nesses estudos, a autora denota uma terceira geração de direitos vinculados à educação formal, referente à diversidade cultural. Esses direitos seriam urgentes e se constituiriam em direitos capazes de reconhecer a dignidade de culturas e pessoas diferentes na escola, uma limitação que ainda não foi ultrapassada pela visão predominante que nivela todas as pessoas a partir de um mesmo parâmetro de história de vida e de cultura. Essa limitação da educação escolar deixa de reconhecer que a própria educação é um direito humano, que não pode ignorar o reconhecimento à diversidade.

A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. (Graciano & Schilling, 2005, p. 125).

Na citação as autoras usam o termo “tolerância” que consideramos demasiado forte para a descrição. Em seu lugar seria mais adequado o uso do termo “compreensão”, por este ser mais abrangente e inclusivo. É imprescindível salientar que, falar em direitos ligados à educação escolar ou formal, está também relacionado às noções de direitos mais amplos de um ponto de vista social. Ou seja, o direito à aprendizagem na diversidade deve ser proporcionado pela escola, sob pena de agredir ou infringir um direito humano diminuindo a dignidade da pessoa que não aprende, porque sua cultura não é objeto de atenção pela escola. A gradativa incorporação de direitos às práticas sociais e ao ordenamento jurídico é uma condição para se obter conquistas sociais e políticas.

Os Direitos em Educação (concepção de dignidade humana correlata) precisam ser tensionados pela diversidade cultural, tendo em consideração que a ideia de dignidade humana pode ser permanentemente ampliada, ressignificada por novas demandas vindas de formas diversas e sofisticadas de preconceitos e discriminações. No fortalecimento de uma concepção não hegemônica dos Direitos Humanos (padrão ocidental/razão iluminista) observamos que os diversos movimentos que buscam uma democracia de alta intensidade, mais participativa e substantiva direcionam-se pelos conceitos de igualdade e diversidade. Valores como igualdade, liberdade e diversidade humana, conceitos em disputa, são referenciais inacabados que podem servir de eixos articuladores na qualificação das práticas educativas em direitos humanos, como formação política, ética, estética e justiça social. Estes são valores que buscaremos detectar nos alunos que são nosso objeto de estudo e que deverão ser revelados através dos testes de sensibilidade intercultural e dos resultados das entrevistas. Nosso trabalho servirá como mais um referencial de apoio na implementação desses eixos

articuladores na qualificação dessas práticas educativas. No próximo tópico adentraremos um pouco mais nos conceitos de justiça, seus representantes e principais correntes na atualidade.

4.2. Conceitos de Justiça

Justiça é um termo abstrato que designa um estado idealizado de interação social onde existe um equilíbrio que por sua vez deve ser imparcial e razoável entre os interesses, riquezas e oportunidades entre os indivíduos engajados em determinados grupos sociais (Lumer, 2005). É o princípio básico que mantém a **ordem social através da preservação dos direitos em seus códigos legais**. É um conceito interdisciplinar que agrega os campos do direito, religião, moral, ética e filosofia (p. 464).

Seus conceitos e aplicabilidades práticas podem variar de acordo com o contexto sociocultural e sua perspectiva de interpretação. Isso normalmente causa uma certa controvérsia entre os estudiosos e pensadores. De uma maneira geral, esse termo abstrato pode ser considerado como aquele que designa o respeito pelo direito de terceiros, o uso ou reposição desse direito por este ser maior em virtude material ou moral. Nas relações sociais, a justiça pode ser reconhecida por mecanismos automáticos ou através da mediação dos tribunais de uma determinada localidade.

O termo justiça evoluiu historicamente e ainda na atualidade encontra-se em constantes adaptações para se adequar as novas demandas e dinamismo das sociedades modernas (Prodi, 2002). Na Grécia antiga ela era representada pela deusa Thémis e posteriormente pela deusa Diké, que tinha olhos abertos. Segundo Aristóteles (citado por Furquim, 2019), o termo justiça ao mesmo tempo significa legalidade e igualdade. Sendo assim, de acordo com esses preceitos uma pessoa justa pode ser tanto uma pessoa que cumpre a lei considerando seu sentido estrito, quanto aquela pessoa que promove a igualdade, em seu sentido mais amplo. Já na Roma Antiga, ela era representada por uma estátua com os olhos vendados querendo com isso mostrar que *todos são iguais perante a lei e todos têm iguais garantias legais*, ou também que, *todos têm direitos iguais*, ou seja, a justiça deve buscar a igualdade entre as pessoas. Sabemos que o princípio da igualdade nos iguala em relação a nossos **direitos e obrigações**. Mas por outro lado, apesar de termos os mesmos direitos, esses direitos nem sempre conseguem abarcar a todos de maneira igual, pois existem certas particularidades entre indivíduos. É devido a tais particularidades que existem **direitos diferentes** para corrigir desigualdades, falta de oportunidades e discriminações, por meio do princípio da equidade, a fim de atingir a chamada justiça social, um ponto que trataremos mais adiante neste capítulo.

Com o passar do tempo muitas teorias foram surgindo, umas sendo incorporadas e outras descartadas de acordo com as mudanças históricas e sociais. Atualmente as principais teorias sobre justiça podem ser divididas em duas grandes correntes: Justiça como equidade e Justiça como Bem-Estar. Na primeira corrente, o sentido de justiça se relaciona diretamente com a ideia de equidade e igualdade nos direitos, defendida por teóricos como John Stuart Mill, John Rawls, Robert Nozick, entre outros. Já para a segunda corrente, o sentido de justiça está mais ligado à ideia de bem-estar, e conta como defensores teóricos como Ronald Dworkin, Richard Posner, Amartya Sen, entre outros.

Cada uma dessas correntes é composta por várias linhas de pensamento distintas, que fazem uso de teorias diferentes para abordar a temática da justiça. A corrente que trata a justiça como equidade se utiliza das perspectivas utilitarista, já defendida por John Mill no final do século XIX, liberal (Rawls, 2003), libertária (Hayek, 1960 e Nozick, 2001) e comunitarista (Sandel, 2006). Já a corrente que trata a justiça como bem-estar se utiliza das perspectivas igualitária (Dworkin, 2011), assim como da econômica (Posner, 1981) e também da capacitária (Sen, 2009). No tópico seguinte teremos uma ideia da contribuição de cada uma dessas correntes para o conceito de Justiça, assim como seus maiores expoentes.

4.2.1. Justiça como equidade

De acordo com Zanatta, (2010), a perspectiva utilitarista foi desenvolvida por diversos autores tendo Jeremy Bentham (1748 – 1832) como um dos seus principais expoentes. Como esta é uma teoria basicamente consequencialista, aborda a utilidade social em termos de utilidades individuais, ou a função de utilidade de cada pessoa considerando as suas preferências individuais. De acordo com esse autor, a proposta de Bentham era que o princípio da utilidade deveria ser um guia não somente para as ações das pessoas, mas também do próprio Estado. Dessa maneira os direitos da comunidade são a soma de interesses dos seus vários membros. Nesse caso, seria dever dos governantes e legisladores promover leis e políticas públicas com o objetivo de proporcionar o máximo de satisfação para todos. Essa relação da justiça com o utilitarismo pode-se explicar pelo fato de as regras morais da justiça estarem conectadas diretamente ao que há de mais essencial para prover a satisfação do ser humano que são valores como a imparcialidade e igualdade de virtudes e obrigações.

A perspectiva liberal tem John Rawls como um dos seus principais expoentes. Ele foi um dos teóricos que melhor definiu e delineou os elementos mais importantes para alcançar o princípio da justiça social com sua “justiça distributiva”. A respeito desse tema, em seu trabalho denominado “Uma

Teoria da Justiça” de 1971, esse autor estabeleceu três pontos para alcançar um princípio de equidade:

1. Garantia das liberdades fundamentais para todos;
2. Igualdade de oportunidades;
3. Manutenção de desigualdades apenas para favorecer os mais desfavorecidos.

Desse modo a ideia de justiça social tem como uma de suas principais metas a de promover o crescimento de uma sociedade para além de questões ligadas a economia. Por essa linha de raciocínio compreende-se que a justiça social é um instrumento que procura fornecer o que cada indivíduo tem por direito: assegurar os direitos básicos e as liberdades políticas, oferecendo transparência em nível público e privado, além de criar as oportunidades sociais.

Revisitando a teoria do contrato social, Rawls (1971) propõe pensarmos numa situação hipotética e histórica semelhante ao estado da natureza na qual determinadas pessoas escolheriam os princípios da justiça. Essas pessoas, consideradas como racionais e razoáveis, estariam sob um “véu de ignorância” pois não teriam o conhecimento de situações que lhes trariam vantagens e desvantagens na sociedade. Desta forma todos compartilhariam de uma situação igualitária sendo considerados livres e iguais. Segundo o autor, “Estes princípios são os que pessoas livres e racionais, reunidas pelos mesmos interesses, adotariam inicialmente quando todos estivessem numa posição de igualdade” (Rawls, 1981, p. 33).

Adepto ao liberalismo, Rawls vê o princípio da liberdade como superior e anterior ao princípio da igualdade, assim como o princípio da igualdade de oportunidades é superior ao princípio da diferença. Nestes casos existe uma ordem lexical, mas ao unir esses dois conceitos sob a égide da justiça, a teoria de Rawls pode ser considerada como “liberalismo igualitário”, tendo como elementos tanto as contribuições do liberalismo clássico, quanto as contribuições dos ideais igualitários da esquerda. Esses princípios exercem um papel básico nos critérios de julgamento sobre a justiça das principais instituições da sociedade que estabelecem a distribuição dos direitos, deveres e demais bens sociais. Ele nos explica que uma das metas praticáveis da justiça como equidade é fornecer uma base filosófica e moral aceitável para as instituições democráticas e, assim, responder à questão de como entender as exigências da “liberdade e da igualdade” (Rawls, 2003, p. 6-7).

Ainda segundo esse autor, seria uma hipótese utópica imaginar que todos os seres humanos pudessem usufruir do mesmo poder e conhecimento, com pensamentos idênticos e, do que ele chamou de “véu da ignorância”, ficariam sem saber a posição que iriam ocupar na sociedade. Nessa

hipótese, a decisão sobre um determinado imposto que incidiria sobre os mais ricos, que possuem grandes fortunas, para custear a assistência social aos que estão em uma situação de vulnerabilidade social, seria decidido de maneira mais justa para a sociedade em geral e não de maneira para beneficiar a si próprio. Esse acordo hipotético é, para Rawls, a justiça como equidade.

De acordo com Rawls (2003), deve-se, através das instituições sociais, assegurar que não aconteçam distinções arbitrárias entre as pessoas na distribuição dos direitos e deveres básicos no seio da sociedade, assegurando também regras que promovam um equilíbrio estável entre as reivindicações de interesses concorrentes das vantagens da vida social, assim como na distribuição de renda e riqueza. É a partir dessa concepção política de justiça gerada numa condição de igualdade entre as pessoas que se forma o cenário da justiça social preconizada por Rawls. O autor, em todo seu aspecto político e moral, procura desenvolver uma alternativa ao utilitarismo através de uma doutrina que traga maiores benefícios para as pessoas, pois entende o utilitarismo como “uma ameaça aos direitos individuais e se alinha aos pensadores que veem a sociedade em termos de um contrato social” (Rawls, 1981, p. 40).

Em sua obra *Justiça como equidade*, Rawls (2003) obedece a dois princípios: O da liberdade igual e o da diferença. No princípio da liberdade igual, garante-se igual sistema de liberdades e direitos o mais amplo possível, resultando em uma liberdade igual para todos. Este princípio compreende toda liberdade básica de um indivíduo, que ele usufrui como cidadão participante em um estado de direito. Isso inclui a liberdade política, de expressão, de reunião, de propriedade privada, entre outras. Essas liberdades devem ser iguais a todos os indivíduos. Como nos mostra Freeman (2002),

Rawls considera essas liberdades básicas porquanto moralmente mais significantes e imprescindíveis para os indivíduos. Em primeiro lugar, elas são necessárias para a consideração e escolha de seus vários interesses. Em segundo lugar, são também necessárias para que os indivíduos possam ter um senso de justiça, uma vez que este se manifesta quando da busca ativa de seu próprio bem em relação à sociedade” (p. 15).

O segundo princípio, o da diferença, tem a ver com a distribuição de renda e riqueza às organizações que fazem o uso das diferenças de desigualdade e autoridade. Com relação a distribuição de renda e riqueza, é necessário realçar que esta não precisa ser necessariamente igual, mas deve levar vantagem a todos. Este princípio assegura que as eventuais desigualdades econômicas na distribuição de renda só sejam aceitáveis caso venham a beneficiar os menos favorecidos, sendo que em ambos, “nenhuma vantagem pode existir moralmente se isto não beneficia aquele em maior desvantagem.” (Rawls, 1981, p. 67).

Da mesma forma, “as posições de autoridade e responsabilidade devem também ser acessíveis a todos” (1981, p. 68). No que se refere a primeira parte do segundo princípio, o autor

margeia dois pontos básicos da questão sobre igualdade econômica: por um lado, há a perspectiva liberal tradicional, capitalista, que permite a desigualdade generalizada da riqueza, entendendo-se que essa é fruto da capacidade de cada um ou das contingências de seu nascimento. Por outro lado, existe a perspectiva comunista que defende a divisão igualitária de todos os bens.

O autor reconhece que a divisão igualitária de todos os bens primários e da autoridade traz problemas ao desenvolvimento econômico e organizacional, assim como o liberalismo também traz consequências sociais graves. Entre esses dois extremos Rawls acredita achar um meio-termo no qual essas desigualdades sociais e econômicas sejam permitidas, desde que haja um comprometimento dos mais favorecidos para com os menos favorecidos. Isto seria a justificativa das desigualdades ou as chamadas desigualdades justas defendidas por este autor. Em outras palavras, que o progresso dos primeiros se reflita também na melhoria da situação social dos segundos, ao contrário do que acontece na lógica do capitalismo.

Dessa forma, com esses dois princípios da justiça de sua teoria, Rawls resguarda o valor do indivíduo, seja protegendo suas liberdades básicas fundamentais, seja propiciando melhores condições sociais em sua vida. Para isso, os princípios devem obedecer a uma ordenação serial, sendo que o primeiro antecede o segundo. Isso significa que “as violações das liberdades iguais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens sociais” (Rawls, 1981, pág. 65). Com isso vemos que essa é uma garantia que o utilitarismo jamais poderia dar. Esses são os princípios que compõem a ideia da justiça como equidade. Esse conceito de justiça não intenciona fazer a divisão igualitária e total dos bens primários ou da autoridade, entendendo que esse tipo de desigualdade é, por um lado necessária e também é, por outro lado, inevitável por conta do dinamismo da sociedade e as características individuais de cada pessoa, fatores que a interferência estatal jamais conseguirá controlar.

A perspectiva libertária nasce da crítica à perspectiva liberal feita principalmente por Nozick (2001), que defende uma abordagem mais libertária baseada nos princípios de uma liberdade negativa como fundamento principal das ideias liberais, o que significa a não interferência do Estado na vida privada, especialmente no âmbito do mercado. A sua obra *Anarquia, Estado e Utopia*, de 1974, foi uma resposta libertária à *Uma Teoria da Justiça* de Rawls, publicada em 1971. O autor apresenta uma tese voltada para o fortalecimento das liberdades de mercado com limitação da função do Estado na área social, apresentando-se como um Estado mínimo em contraposição ao modelo redistributivo de Rawls. Sua ideia de justiça parte do princípio que todo os seres humanos possuem direitos invioláveis e que o Estado mínimo deve assegurar sua proteção através de funções restritas à proteção dos direitos

fundamentais aos seres humanos, como a proteção contra a força, roubo, fraude e o não cumprimento de acordos e contratos.

De acordo com Schaeffer (2007), em sua obra, Nozick postula que os membros de uma sociedade têm seus direitos. Existem certas coisas que nenhum grupo pode fazer com essas pessoas sem a violação de direitos. Esses direitos são tão fortes que colocam em questão o que o Estado pode ou não pode fazer. Essa natureza do Estado com suas funções legítimas e suas justificações constituem o tema central para Nozick, existindo uma grande e diversa variedade de tópicos entrelaçados em seus estudos teóricos. Nozick (1974) defende o liberalismo radical pois, para ele, é fundamental que o Estado tenha uma posição neutra, perante as escolhas voluntárias feitas por adultos conscientes. Schaeffer (2007) nos revela que Nozick primeiramente define os limites do papel que o Estado deve desempenhar, considerando que qualquer ação que extrapole esses limites deve ser considerada como uma violação dos direitos individuais dos cidadãos. Dessa maneira a função principal do Estado é limitada a uma proteção da liberdade contratual, direito de propriedade e segurança dos indivíduos.

Anteriormente a Rawls (1971) e Nozick (1974), Hayek (1960), já afirmava que os desejos dos defensores dos direitos de igualdade são tão incompatíveis com os princípios da liberdade quanto são as demandas mais estritamente igualitárias. Para o autor, a sociedade ideal é uma ordem composta por homens livres que tem somente a lei como regra de conduta. Tais regras tem o objetivo de gerir a sociedade em geral, além de serem as normas geradoras da ordem econômica que seriam direcionadas ao bom desempenho do mercado. A sociedade e a justiça são também os frutos do progresso dessas regras que levam à formação das normas de conduta justa e não a um desenvolvimento dos conceitos sociais de uma determinada comunidade.

Em seu trabalho denominado *The Constitution of Liberty*, Hayek (1960) busca escrever um tratado que reintroduza as ideias liberais adaptadas à realidade de seu tempo. Uma das razões de Hayek destacar a importância do Estado de Direito⁶ é ele acreditar que a descentralização leva em conta uma quantidade maior de conhecimento. Para o autor, um Estado cujas ações coercitivas se baseiam em leis gerais, igualmente aplicáveis a todos, e que tais leis não diferenciam os indivíduos, favorece uma melhor estrutura na qual as pessoas podem usar seus próprios conhecimentos para seus próprios fins. Por outro lado, um Estado centralizador que não respeita esse princípio dificulta o planejamento descentralizado e a utilização do conhecimento amplamente disperso na sociedade.

⁶ De acordo com Horta (2011) é uma situação jurídica, ou um sistema institucional, no qual cada um e todos, do simples indivíduo até o poder público, são submetidos ao império do direito. O estado de direito é, assim, ligado ao respeito às normas e aos direitos fundamentais. Em outras palavras, o estado de direito é aquele no qual até mesmo os mandatários políticos estão submissos à legislação vigente.

Ainda segundo o autor, uma sociedade excessivamente controlada pelo Estado, em vez de se reger por regras claras e fixas, não pode ser considerada livre no sentido amplo do termo.

A perspectiva comunitarista nasceu de uma outra linha crítica à perspectiva liberal e tem Sandel como seu principal expoente. Nessa perspectiva passa-se a dar mais importância a conceitos como os de cidadania e comunidade, em contraposição ao conceito da prioridade do direito e do justo sobre o bem. Sandel (1982) se contrapõe à corrente utilitarista por considerar que esta encara a justiça como uma questão de cálculo e não de princípio. Mesmo reconhecendo que a visão liberal supera esse princípio, o autor explica que a visão de Rawls tenta traduzir equivocadamente os bens humanos em uma única medida de valor, uniforme, sem levar em conta as diferenças qualitativas que caracterizam esses valores. Ainda segundo o autor, não se pode ter uma sociedade justa somente maximizando a utilidade ou garantindo a sua liberdade de escolha. Dessa maneira procura advogar uma ética política direcionada a valores cívicos de crítica, buscando solucionar os vários dilemas morais dentro da sociedade. Sandel (1982, pp. 28-35) critica o posicionamento de Rawls segundo o qual a Justiça é a primeira virtude das instituições sociais. Para o autor, a Justiça é apenas um remédio, um paliativo, que só deverá entrar em cena na ausência de virtudes como benevolência e solidariedade. Uma preocupação em excesso com a Justiça pode levar a uma piora da situação moral. A Justiça pode ajudar nos conflitos de forma tópica, pontual, mas ao mesmo tempo pode ajudar a criar conflitos e a diminuir as expressões naturais de sociabilidade. A própria concepção de Direito, do ponto de vista liberal, tende a centralizar demasiadamente suas atenções na atividade judiciária, que atua no final da cadeia como uma espécie de reparador, de uma forma corretiva. A construção do Direito é privilégio de uma elite intelectual, havendo pouco espaço para a participação popular e para projetos que priorizem uma formação para cidadania. As atividades estatais prévias à ação do Judiciário também são negligenciadas. Privilegia-se a análise do Direito apenas como remediador de conflitos, deixando de lado o papel preventivo e de formação de cidadania.

Ainda conforme Sandel (1982), a imagem liberal de indivíduos autônomos escolhendo suas concepções de bem é superficial. Segundo o autor, a concepção de Rawls não leva em conta o fato de que as pessoas estão imersas nas práticas sociais existentes. Além do que a “nossa identidade é definida por certos fins que nós não ‘escolhemos’, mas são ‘descobertos’ pela virtude de nosso ser imerso em um contexto social compartilhado. Decidir como dirigir a vida de alguém não é questão de escolher regras sociais, mas sim de entender as regras as quais nós já nos encontramos” (p. 52). Ao criticar a neutralidade liberal, Sandel (1996, p.6) afirma que:

Participar na autodeterminação exige, pois, que os cidadãos possuam, ou adquiram, certas qualidades de caráter, ou virtudes cívicas. Mas isto significa que a política republicana não pode ser neutra em relação aos valores e fins

adotados pelos seus cidadãos. O conceito republicano de liberdade, ao contrário do liberal, requer uma política formativa, uma política que inculque nos cidadãos a qualidade de caráter que a autodeterminação exige.

O foco central não é saber se os direitos são importantes, mas se podem ser identificados e justificados de uma maneira que não pressuponha qualquer concepção particular para benefício próprio (Sandel, 1996). Em uma perspectiva comunitarista, é bastante criticada a ideia de uma justiça procedimental que, de forma independente, possa oferecer uma base suficiente para as instituições sociais. A implantação de leis e regras sociais deve ser feita a partir de uma análise detalhada da tradição da comunidade e da moral por esta efetivada.

4.2.2. Justiça como bem-estar

Essa corrente está dividida em três perspectivas ou pontos de vista, cada uma com seus defensores e representantes principais. Essas abordagens são a perspectiva igualitária, a perspectiva econômica e a perspectiva capacitária, sobre as quais iremos nos debruçar seguidamente.

Na perspectiva igualitária, duas ideias desempenham um papel essencial na teoria desenvolvida por Dworkin (2011): a ideia do “igual cuidado” e a ideia de “responsabilidade especial”. A ideia do igual cuidado significa dizer que “a distribuição das riquezas sociais deve refletir as escolhas das pessoas, de forma que uma distribuição idêntica das riquezas não se traduziria *per se* em uma distribuição justa.” (p. 30). Já a ideia de responsabilidade defende que não seriam admitidas as desigualdades materiais que não pudessem ser dadas às escolhas das pessoas, da mesma forma que não seriam admitidas aquelas que fossem por circunstâncias que se encontram fora de controle das pessoas de um determinado grupo social. Anteriormente ao advogar uma concepção de igualdade de recursos, Dworkin (2005) parte do pressuposto que o ser humano é responsável pelas escolhas que faz durante a vida, mas essa premissa não basta para prover à sua concepção com bases mais sólidas. Por conta disso o autor também pressupõe que os atributos naturais como a inteligência e o talento, que são características do ser humano, são moralmente arbitrários e, assim sendo, não devem impactar na distribuição dos recursos na sociedade. De acordo com o autor “se aceitarmos a igualdade de recursos como a melhor concepção de igualdade distributiva, a liberdade se torna um aspecto da igualdade, em vez de um ideal político independente possivelmente em conflito com ela, como se costuma pensar” (p. 158). Dessa forma, a igualdade de recursos oferecerá uma igualdade distributiva direta e sensível em relação à liberdade, de maneira que a distribuição igualitária não dependerá dos

resultados como preferência e satisfação, mas por um processo decisório onde as pessoas vão assumir responsabilidades por suas decisões e projetos.

Posteriormente Dworkin (2014) reafirma que, na igualdade de recursos, as pessoas decidem que tipo de vida querem mais para si e o que almejam buscar, tendo consigo um conjunto de informações sobre o custo real de suas escolhas e das consequências para outras pessoas e, por conseguinte, ao estoque total de recursos que pode ser equitativamente utilizado por elas. O autor nos explica que “suas escolhas não são limitadas por nenhum juízo coletivo acerca do que é importante na vida, mas somente pelos verdadeiros custos de oportunidade que suas escolhas impõem aos outros” (p. 545). Em seu ponto de vista, Dworkin nos diz que o mercado deveria ser um aliado dessa teoria para concretizar os princípios, mas ao contrário, ele costuma ser visto como um inimigo da igualdade de recursos, isso por conta das formas adotadas pelos mercados em países industriais que incentivam uma desigualdade quanto à propriedade. De acordo com o autor, a compreensão do mercado deve ser por um outro aspecto: “Defendo que uma divisão igualitária de recursos pressupõe alguma forma de mercado econômico, principalmente como uma ferramenta analítica, mas também, até certo ponto, como uma instituição política real” (Dworkin, 2014, p. 80).

Por esse ponto de vista, a visão de mercado econômico através da atribuição de preços a uma grande variedade de bens, deve estar no núcleo da teoria que trata da igualdade de recursos, não podendo ser vista como inimigo, pois ele possui um papel importante na sua concretização. Para Dworkin (2014), o que melhor representa sua teoria de igualdade é “uma economia de livre-mercado, e essa seria, basicamente, uma economia capitalista, porque as pessoas entram no mercado em igualdade de condições para a escolha dos recursos.” (p. 546).

A perspectiva econômica tem como seu maior expoente Posner (1981), que se utiliza do conceito de maximização da riqueza como uma fundamentação para o conceito de justiça. Para Posner (1981), a riqueza deveria ser maximizada ao mesmo tempo em que os bens materiais e outras fontes de satisfação fossem distribuídas de maneira que os seus valores agregados fossem maximizados. Como forma de atingir esse objetivo, o autor aponta três categorias de direitos fundamentais que poderiam servir como instrumentos facilitadores: segurança pessoal, liberdade pessoal e propriedade privada. Nessa perspectiva, o papel do Estado não seria somente o de distribuir riqueza, mas também o de criar riquezas. Para isso, seriam criadas instituições e bens que possam gerar benefícios à população. A concepção de justiça nessa perspectiva consiste em tornar a maximização da riqueza social como um dos critérios para avaliar a justiça de atos e instituições. Esse conceito permitiria a conciliação entre as perspectivas de utilidade, liberdade e equidade.

Para Posner (citado por Gonçalves, 1997), basicamente, três são as premissas econômicas básicas a saber:

a relação inversa entre preço cobrado e quantidade demandada, conhecida como Lei de Demanda; a Lei de Oferta, alicerçada sobre a minimização de custos e a obtenção da receita maximizadora dos fatores de produção, ainda resultando destas duas leis o Ponto de Equilíbrio Econômico e, por último, a tendência dos recursos gravitarem em direção ao seu uso mais valioso em mercado. (p. 177)

O homem agindo de forma racional e economicamente, vai procurar a eficiência que significa explorar recursos econômicos, de forma que o valor e a satisfação humana como é julgado pela boa vontade e disposição do grupo de consumidores em pagar por mercadorias e serviços, possam ser maximizados.

A perspectiva capacitária teve Amartya Sen como seu principal expoente. Por ter sido aluno de Rawls, este desenvolveu uma vasta crítica e revisão das ideias básicas de seu professor. Para Sen (2009), a justiça não deve ser avaliada em termos binários. Ele não apoia um conceito abstrato plenamente estabelecido de justiça para avaliar sua adequação às diferentes instituições, motivo pelo qual procura elaborar sua teoria considerando a diversidade e a desigualdade como alguns de seus principais pontos de partida. Em sua teoria, Sen argumenta que uma igualdade sempre corresponderá a uma desigualdade, podendo esse pensamento ser aplicado à relação entre igualdade e liberdade. A partir do estudo da desigualdade, sugere uma perspectiva de análise focada na “capacidade”, na qual sua abordagem seja distinta das perspectivas tradicionais de avaliação individual e social, que se baseiam em variáveis como “bens primários”, “recursos” ou “renda real”. Para o autor, todas essas variáveis são apenas instrumentos para a realização do bem-estar e meios para se atingir a liberdade. Ao contrário disso tudo, a capacidade implica a liberdade para buscar funcionamentos, além de desempenhar um papel direto no próprio bem-estar. Acrescenta que a capacidade incide diretamente sobre a liberdade, e não sobre os meios para fazê-la acontecer. Nesse caso a capacidade de uma determinada pessoa está diretamente ligada à sua liberdade de promover o seu bem-estar.

Uma questão básica levantada ao se falar em desigualdade corresponde exatamente sobre o que seria o seu contrário, ou seja, *igualdade de quê?* Como podemos falar em igualdade se os homens são diferentes entre si? Essas diferenças podem ser por características internas ou externas. Por esse ponto de vista, a heterogeneidade básica dos seres humanos seria a primeira contradição da ideia de igualdade. Assim, segundo o autor, seria errado usar apenas a ideia de renda como sendo a principal variável focal para medir a desigualdade. Ou seja, deve-se levar em conta a multiplicidade de variáveis em cujos termos a igualdade pode ser julgada. Em seu ponto de vista, querer a igualdade de alguma coisa, algo visto como importante, tem de ser analisado com cuidado, pois exigir a igualdade num

espaço pode fazer com que se seja anti-igualitário em outro espaço, pois uma das consequências da diversidade humana é que a igualdade num espaço tende a andar junto com a desigualdade noutro. Rendimentos iguais, por exemplo, não necessariamente significa igual sentimento de felicidade, pois nem todas possuem as mesmas potencialidades humanas. Fossem as pessoas todas iguais e a igualdade num espaço seria congruente com as igualdades em outros.

4.2.3. Justiça e paridade participativa

As duas principais correntes da filosofia da atualidade encontram respaldo nas teorias de John Rawls e Axel Honneth. Rawls (1981) atualiza o seu pensamento face à sua obra de 1971 e propõe uma teoria da justiça baseada em um modelo de organização social e política liberal focado na concepção de justiça redistributiva. Para o autor, uma sociedade bem estruturada é aquela em que existem mecanismos de compensação e regulação legais eficazes na diminuição das desigualdades econômicas e onde se igualam as oportunidades de ascensão social. Honneth (2009) traz a questão da justiça para o plano psicológico. Para o autor, a identidade dos seres humanos é construída pela aceitação e reconhecimento do outro. Nesse sentido, quando um indivíduo ou grupo social não tem sua identidade, seu modo de vida respeitado pelo outro grupo semelhante, esse fato configura-se uma situação de injustiça.

Os questionamentos da sociedade atual sobre justiça normalmente são mais pautados nas reivindicações de reconhecimento cultural do que por reivindicações salariais ou redistributivas. Atualmente os grupos sociais estão cada vez mais diversificados e com pautas de reivindicações cada vez mais específicas. Grupos de mulheres, negros e indígenas lutam pelo reconhecimento de seus direitos básicos pela sociedade em relação aos grupos culturais mais tradicionais e hegemônicos. Fraser (2003) explica que, apesar de ser justa e legítima, essa luta pelo reconhecimento identitário contribui para a fragmentação e enfraquecimento de um movimento político maior que objetiva combater as formas de exploração do capitalismo. Para evitar isso, ela propõe uma articulação das questões distributivas com as questões culturais. De acordo com a autora, existe um sentimento que no mundo atual as questões de distribuição dizem respeito unicamente a obrigações morais e de política econômica, enquanto as de reconhecimento tem a ver unicamente com valores éticos, de busca da felicidade pessoal.

Segundo a autora, o reconhecimento cultural de grupos minoritários não é uma questão ética e sim moral. Não tem a ver com a busca pessoal pela felicidade e sim com uma estrutura institucional

justa. Essas normas e regras que estruturam as organizações públicas, só serão justas quando todos os segmentos da sociedade, sejam grupos majoritários ou minoritários possam participar de uma maneira igualitária na formação dessas regras. Essa é a única maneira de lutar contra os padrões excludentes que existem nas regras dessas instituições. Não cabe aos formuladores de política pública interferir nas crenças e no imaginário das pessoas. Eles podem ter toda sorte de preconceitos que queiram, mas os padrões culturais excludentes devem ser banidos das instituições. Essa extinção de padrões culturais excludentes não se concretizará somente pela sabedoria e benevolência dos dirigentes e gestores públicos, mas sim pela ocupação desses cargos pela minoria discriminada, pois se esses cargos públicos de representação são ocupados exclusivamente pelos setores hegemônicos da sociedade, a tendência é que não haja a moralização das regras institucionais.

De acordo com Fraser (2007), os defensores dessas posições reivindicam uma prioridade de seu tema sobre os outros, acreditando que qualquer um que queira unificar as duas linhas de pensamento poderá sofrer de uma “esquizofrenia filosófica” (p.105). Contrariando esse pensamento, a autora acha perfeitamente possível unir as duas linhas de pensamento sem entrar em um estado de “esquizofrenia filosófica”. É importante salientar que Fraser não defende em suas ideias um modelo distributivo liberal, e sim uma medida intermédia entre as políticas socialistas transformadoras e as políticas reformistas liberais. A esse meio-termo ela já chamava anteriormente de “reforma não reformista” (2003, p.78). Para a autora, está evidente que as injustiças são compostas de duas faces, uma com dimensão econômica e outra com uma dimensão cultural, ou seja, uma dimensão de classe e outra de status. A princípio, a autora defendia um conceito bidimensional da justiça e posteriormente reviu seus conceitos e passou a defender um modelo tridimensional que é voltado para a norma de paridade participativa, levando em consideração tanto o aspecto econômico quanto o aspecto cultural da justiça, sem que com isso haja uma redução em nenhum dos dois aspectos. Isso evidencia a transformação do pensamento da autora em relação ao modelo anterior, adotando agora o modelo tridimensional que inclui redistribuição, reconhecimento e participação.

Fraser (2007, p. 36) nos esclarece que seu modelo moral de reconhecimento não inviabiliza as reivindicações de justiça econômica. Dessa forma, nos mostra que para que seja possível a criação de um regime de paridade participativa é preciso que tanto as condições objetivas quanto as subjetivas sejam contempladas. As condições objetivas são aquelas que excluem níveis de dependência econômica e desigualdades que obstruam a igualdade participativa, ou seja, os que excluem os arranjos sociais que institucionalizam a privação, as grandes diferenças de renda, riqueza e tempo de lazer, impedindo que algumas pessoas interajam com outras em um mesmo nível de igualdade. A

condição subjetiva para a igualdade participativa exige que os padrões institucionalizados dos valores culturais mostrem um respeito igual por todos os participantes, garantindo-lhes a mesma oportunidade para que cada um alcance a estima e reconhecimento social. Reforçamos que essas duas condições são necessárias para a paridade participativa. A satisfação apenas de uma das partes não é o suficiente.

A teoria de Fraser encontrou alguns críticos, entre eles o trabalho de Young (2009) denominado *Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser*, onde a autora faz duras críticas a teoria binária de Fraser (1995) quando esta propõe a existência de apenas duas categorias analíticas: a econômico-política e a simbólico-cultural. Como resposta ao texto de Young (1997), Fraser replicou em seu texto *A rejoinder to Iris Young* (1997), também publicado na revista *New Left Review*. Nesse texto, Fraser rebate as acusações de Young, assim como explica e fundamenta o seu ponto de vista de uma forma contextual. Na sequência a seguir trataremos alguns levantamentos feitos por Young e as reafirmações de Fraser.

Young (1997), comentando o texto de Fraser (1995), refere que a autora propõe uma distinção clara entre as questões de cunho cultural e as de cunho econômico com o intuito de se permitir um balanço mais apurado e consistente quanto a quais políticas de reconhecimento seriam compatíveis com o objetivo transformativo relacionado às questões de injustiça de base econômica. Sendo assim, na visão de Fraser (1995), a demanda pelo reconhecimento de um grupo social não chega perto das demandas de caráter econômico pois seriam dissociadas, e é justamente por isso que Young (1997) a critica, pois em sua visão essas duas estariam fortemente entrelaçadas (Young, 1997, pp.194-195). A partir desse ponto de vista, Young (1997) se contrapõe a Fraser (1995) em relação à concepção defendida por esta em relação à possibilidade de separar a economia política e a cultura, pois para Young, os embates por reconhecimento nos campos sociais não podem ser concebidos como um fim em si mesmo, e sim como um meio para se atingir outras dimensões da justiça, como a social e a econômica (1997, p.195).

Fraser (1997), por outro lado, contra argumenta em seu texto que é uma resposta às acusações de Young (1997), sobre uma dicotomia entre redistribuição e reconhecimento:

O que fiz foi construir um arcabouço para analisar as cisões existentes entre política de classe e política de identidade, política socialista ou social-democrática e política multiculturalista. Meu propósito foi o de mostrar que essas divisões se baseiam em falsas antíteses. Apesar da ideologia “pós-socialista”, não estamos, na realidade, em face de uma escolha entre uma coisa ou outra, entre política social e política cultural, redistribuição ou reconhecimento. Em princípio, é possível ter ambas. (Fraser, 1997, p.127)

Para Young (1997), o reconhecimento é uma maneira pela qual os grupos que são inviabilizados possam reivindicar direitos de ordem econômica, social e política. Em outras palavras, se um grupo não recebe nenhuma proteção do ponto de vista formal, não sendo pelo menos considerados os seus direitos, não será possível que esse grupo social possa demandar questões de ordem econômica, política e social. Veremos no tópico seguinte maiores detalhes e exemplificações da proposta de Young (1997) denominado “Modelo de Conexão Social”, onde a autora defende a questão da justiça e responsabilidade, distinguindo em vários exemplos a questão da culpabilidade e da responsabilidade, conceitos que causam muita confusão nos discursos atuais.

4.2.4. Justiça e responsabilidade

De maneira a estruturar o seu “modelo de conexão social”, Young (2011) parte do princípio de que independentemente da intenção, todos os que contribuem com suas ações para reproduzir a injustiça são também responsáveis por ela. Para enfrentar essa situação ela propõe o modelo definido abaixo:

O modelo de conexão social entende que todos os que contribuem com suas ações para processos estruturais com algum resultado injusto compartilham responsabilidade pela injustiça. Essa responsabilidade não é, primariamente, olhar para trás para atribuir culpa ou falta, mas olhar para frente. Ser responsável em relação à injustiça estrutural significa que um tem a obrigação de se juntar a outros, que compartilham a mesma responsabilidade, para transformar o processo estrutural e tornar seus resultados menos injustos (p. 96).

Para explicar com mais detalhes sua teoria da justiça e responsabilidade através do seu modelo de conexão social, a autora nos mostra que este é composto por seis características. A primeira característica é relativa ao fato de que não se pode deixar de responsabilizar aqueles aos quais não se pode imputar a culpa de crimes ou malfeitos. Esta é, na verdade, uma responsabilidade não individualizada, que ao mesmo tempo não exige a responsabilidade do indivíduo. Essa característica é também chamada de “não isolamento” e retoma a questão da culpa, realçando que a injustiça não se encerra na identificação e punição dos culpados, ou seja, isolar os culpados da sociedade não é o suficiente. Em um país como o Brasil, com alto índice de corrupção, não se pode perdoar o malfeito partindo do pressuposto do senso comum que diz que se cada um tiver a oportunidade cometerá o mesmo delito. Essa atitude somente absolveria aqueles que se corrompem. Aliado a isso, uma população que tem pouca rigidez em julgar tanto os pequenos quanto os grandes delitos e que não se sente obrigada a cumprir as leis, mesmo sendo as mais simples leis de trânsito, tem também responsabilidade pela corrupção.

A segunda característica desse modelo é relacionada ao julgamento das condições passadas e tem a ver com comportamentos e atitudes que reproduzimos sem nenhuma ilegalidade, mesmo de forma inconsciente, mas que na verdade produzem injustiça. Como nos explica Young (2005),

Quando nós julgamos que existe uma injustiça estrutural, estamos dizendo precisamente que pelo menos algumas condições pressupostas para a ação não são moralmente aceitáveis. A maioria de nós contribui, em maior ou menor grau, para a produção e reprodução da injustiça estrutural, precisamente porque seguimos regras e convenções aceitas e esperadas pelas comunidades e instituições em que atuamos (p. 107).

Um bom exemplo para ilustrar essa situação é o sistema de impostos no Brasil. Quando pagamos nossos impostos, a distribuição desse pagamento entre a população é injusta para com os mais pobres, pois estes também pagam os impostos embutidos nos serviços e nas mercadorias. Partindo desse princípio, mesmo cumprindo a lei, estamos reproduzindo a injustiça e privilégios de uma legislação que beneficia os mais ricos e tributa os mais pobres através do imposto de renda e da tributação direta sobre produtos e serviços.

Na terceira característica é retomada a questão da relação passado-presente olhando mais para o futuro do que para o passado. O olhar para o futuro não coloca no passado a confecção da própria estrutura, mas foca na sua reprodução e recriação no presente. Em outras palavras, não somos apenas um resultado do passado, mas sim agentes que produzem e reproduzem a estrutura injusta. Segundo Young (2005), o passado deve ser considerado para possibilitar a desnaturalização e a compreensão das injustiças. Sobre o passado a autora nos diz que,

Entender como os processos estruturais produzem e reproduzem injustiça social requer ter em conta como eles têm aparecido e operado desde o passado até o presente. Ter tal visão retroativa conta também para ajudar aqueles de nós que, por serem participantes desses processos, precisam entender o papel que desempenham neles. O propósito dessa visão retroativa, portanto, não é louvar ou culpar, mas ajudar a ver as relações entre ações particulares, práticas e políticas de um lado, e os resultados estruturais de outro (p. 109).

A autora nos mostra uma questão fundamental na relação com o passado, quando tratamos da justiça ou injustiça sócio estrutural, que é a naturalização pelo desconhecimento, sendo este de forma involuntária ou não. Não conhecer determinado fato é uma forma de nos desresponsabilizar das injustiças, assim como do compartilhamento da responsabilidade. O conhecimento não pode ser uma atitude de escolha pessoal, mas uma exigência do princípio de justiça. Conhecer as conquistas ibéricas no continente americano, que desalojou e exterminou civilizações, muda a relação das pessoas que não participaram diretamente desses atos com as populações remanescentes. Da mesma forma acontece com os descendentes de africanos escravizados. Atualmente no Brasil os negros são os mais pobres, e com menos anos de educação formal, são os que morrem mais cedo, os mais assassinados por policiais ou gangues durante a juventude (Farias, 2016). Esses exemplos são uma consequência

da injustiça social estrutural, que permitiu que a desigualdade se reproduzisse. Os brancos e mestiços brasileiros que vivem hoje no século XXI não podem ser culpabilizados ou responder pela escravatura, mas têm responsabilidades pelas suas consequências, pois fazem parte da mesma sociedade.

A quarta característica está relacionada com a responsabilidade compartilhada, trazendo para o centro da discussão o indivíduo responsabilizado. Não se trata de ele ser culpado, legal ou moralmente, de uma forma individualizada, mas de ser responsável. Nesse aspecto Young (2005) nos diz que,

Cada um é pessoalmente responsável pelos resultados de forma parcial, na medida em que, ele ou ela sozinho não produz os resultados; a parte específica que cada um joga para produzir o resultado não pode ser isolada e identificada, daí a responsabilidade ser, essencialmente, compartilhada (p. 110)

A responsabilidade compartilhada trata os indivíduos de uma forma bem particular, pois, ao mesmo tempo que não são culpados ou responsáveis individualmente, compartilham a responsabilidade com um conjunto de outros indivíduos. Alguém que tenha trabalhado diretamente com a repressão é culpado, mas aqueles que, sem terem ligação direta e estavam dentro de uma universidade, considerada o centro do saber e da intelectualidade, mesmo sem ter perseguido ninguém, não se manifestaram contra a tortura e o extermínio, não são individualmente culpados pelo terror, mas compartilham com outros indivíduos a responsabilidade de terem ficado omissos, podendo ser responsabilizados por isso.

A quinta característica é uma síntese das demais: só podemos nos responsabilizar através da ação coletiva ou, em outras palavras, através da atividade política. Esse conceito de responsabilidade política aqui é fundamental. Conforme explica a autora,

Portanto, nós podemos concordar com a ideia de Arendt de que isso é uma responsabilidade política específica, distinta da moral privada ou judicial. Tomar responsabilidade por injustiça estrutural, sob esse modelo, envolve unir-se a outros para organizar a ação coletiva para reformar as estruturas. Mais fundamentalmente o que eu entendo por "política" aqui é engajamento comunicativo público com outros, com o objetivo de organizar relações e coordenar ações de forma mais justa (Young, 2005, p. 112).

A sexta característica é a mais definitiva, mas foi a menos desenvolvida. Nela a autora defende que, nessa ação coletiva, estariam juntos os responsáveis e os prejudicados. Numa equação difícil de resolver, a autora trata a questão da seguinte forma:

No modelo de conexão social, portanto, aqueles que podem propriamente argumentar sobre o fato de serem as vítimas da injustiça estrutural também podem ser chamados à responsabilidade que compartilham com outros, para engajarem-se na ação direta e transformar essas estruturas. De fato, em alguns temas, quem pode argumentar que está em posição de menor vantagem dentro da estrutura talvez devesse tomar a liderança de organizar e propor remédios para a injustiça, porque seus interesses estão mais agudamente sob ameaça. Suas posições sociais, além disso, oferecem às vítimas da injustiça um entendimento único da natureza dos problemas e dos prováveis efeitos de políticas e ações propostas por outros, que estão situados em posições mais poderosas e privilegiadas. (Young, 2005, p. 113).

Resumindo, esse modelo é composto em torno de três pontos essenciais: a responsabilidade individual, a necessidade dessa responsabilidade ser compartilhada, e o caráter político do compartilhamento. Além disso adiciona-se uma complexa relação com o passado que, ao mesmo tempo, não serve de justificativa para a inércia. É necessário conhecê-lo e refleti-lo para dessa forma se conseguir uma superação. Resumindo podemos ver, pelos exemplos acima, que Young nos ajuda a esclarecer a confusão conceitual que muitos fazem entre culpa e responsabilidade: podemos não ser culpados de algum erro que a sociedade cometeu no passado, mas somos responsáveis pelas consequências dele, procurando minimizá-las e trabalhando pela sua erradicação.

4.2.5. Justiça social

A justiça social é um constructo moral e político que é fundamentado na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva. Em sua formação, a justiça social é percebida como o entrelaçamento dos fundamentos econômicos com os fundamentos sociais. Sabe-se que o conceito de justiça social está ligado às desigualdades sociais e às ações direcionadas à solução desses problemas. Portanto, a justiça social está baseada no comprometimento do Estado e demais organizações não governamentais em procurar meios para minimizar as desigualdades sociais causadas pela economia de mercado e pelas diferenças sociais existentes. Esses problemas da desigualdade têm levado diferentes pessoas e instituições a refletir sobre esse problema fundamental para a sociedade.

O conceito de justiça social da forma que conhecemos nos dias de hoje, baseada em princípios morais e políticos, além de fundamentada nos ideais de igualdade e solidariedade, surgiu em meados do século XIX, por conta das desigualdades sociais e define a busca de um equilíbrio entre as partes desiguais, através da criação de mecanismos de proteção em favor dos mais fracos, de modo que todos os membros da sociedade tenham os mesmos direitos (Palacios, 1954). Buscava-se concretizar a ideia de que uma sociedade justa deve sempre estar comprometida com a garantia dos direitos básicos aos seres humanos como trabalho, moradia, saúde e educação. Essas ações eram uma resposta às desigualdades existentes na sociedade europeia, são regidas pelo classicismo e ideais de subordinação e diferenciação. Isto ocorria principalmente porque o modelo europeu estava ligado à industrialização, que desde seu princípio já gerava desigualdades entre classes sociais. Dessa maneira a noção que temos hoje de justiça social, passou a ser diretamente ligada à busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

O foco principal da justiça social está ligado à ideia de viver bem no Estado. Para isso, a procura de elementos que proporcionem formas de compensação para as pessoas em desvantagem social, econômica e política, tem sido de fundamental importância. Por isso é que em todas as perspectivas aqui vistas, sempre as abordagens tinham o ser humano como foco, visando a melhoria das condições de existência na sociedade de direito.

Desde 2007 que a ONU estabeleceu o dia mundial da justiça social que é comemorado no dia 20 de fevereiro. Apesar de já ter uma data comemorativa para promover a conscientização da importância da igualdade entre os povos, o respeito às diversidades culturais, a promoção do desenvolvimento social sustentável e da justiça social, podemos dizer que na prática essas questões ainda não estão consolidadas. Alcançar a justiça social não é nada fácil, ainda mais porque ainda não existe um conhecimento da população sobre esse problema social, pois muitos ainda não sabem do que se trata e qual a sua importância. Mesmo com a existência de vários mecanismos de promoção da justiça social, ainda encontramos sérias dificuldades para transformar esse princípio em realidade. Isso acontece porque a pobreza, a discriminação e a negação dos direitos humanos continuam a marcar boa parte das relações humanas. Com isso, muitos ainda não sabem a verdadeira importância desse conceito.

É importante criar meios de superação para essas questões, procurar elucidar essas populações mesmo que de maneira simples, pois trata-se de um princípio importante para a coexistência pacífica entre os povos e para o desenvolvimento socioeconômico. Dessa maneira, quando buscamos desenvolver o respeito às diferenças de gênero, raças, religião, estamos promovendo uma maior integração dentro da sociedade, fator de extrema importância para o desenvolvimento.

É preciso praticar os princípios da justiça social diariamente para que possamos ter uma melhor convivência e uma melhor qualidade de vida. Agindo dessa forma estaremos trabalhando não somente para a disseminação dessa prática, mas também para a promoção da dignidade humana, pois sabemos que a implementação da justiça social está diretamente ligada às mudanças sociais e como consequência à dignidade humana.

Quando falamos sobre justiça social, o termo nos remete ao direito de todo ser humano, assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto pela Constituição Brasileira de 1988, que propõe a garantia dos direitos sociais mínimos como, por exemplo, acesso à educação, saúde, moradia e lazer. É de fundamental importância que o poder público esteja empenhado em promover a justiça social como forma de amenizar as disparidades que são historicamente reproduzidas na sociedade, possibilitando que seus membros tenham iguais condições de acesso aos

bens nela produzidos. Dentre esses bens, a educação configura-se como o direito social mínimo inalienável que serve de alicerce da dignidade humana e da própria justiça social.

4.2.6. Promoção da dignidade humana pela educação e justiça social

Trabalhar a promoção da dignidade humana em um contexto de exploração social não é tarefa fácil. Através da justiça social, podemos conscientizar as populações sobre seus direitos, empoderando-as para que se libertem do estado de injustiça, opressão e humilhação social em que vivem, promovendo dessa forma a dignidade humana. De acordo com a Teoria da Humilhação de Lindner (2006), as diversas formas de violência vividas pela sociedade são causadas pela humilhação, e só a dignidade humana pode aliviar os seus efeitos. Segundo a autora, “a humilhação é ato de rebaixar, menosprezar, oprimir, abater, afrontar, ultrajar, levar o outro a passar vexame – seja intencionalmente, seja sem intenção de humilhar” (p. 29). E continua explicando que a “Humilhação tem a ver com dor. A dor de não ter, quando outros têm; a dor de não ser levado em consideração; a dor de não ser respeitado por ser quem é” (p. 29). Ela argumenta que somente fomentando a dignidade humana podemos mitigar os efeitos da humilhação.

A dignidade humana pode criar condições para o desenvolvimento dos seres humanos enquanto pessoas aptas ao convívio em sociedade tendo, por exemplo, "direitos iguais e inalienáveis", conforme consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diferentemente de humilhação, honra e dignidade desempenham um papel muito importante no processo de construção de uma sociedade humanizadora. Não é uma tarefa fácil prover dignidade a uma pessoa que sofreu humilhação durante grande parte sua vida.

No Brasil existem muitos programas que visam a inclusão de pessoas de classes populares na sociedade hegemônica, proporcionando-lhes algumas habilidades educacionais para conseguir um emprego mais qualificado e inserção na sociedade de consumo. No entanto, quando algumas dessas pessoas têm um *status* melhor na sociedade, eles começam a agir como os seus antigos opressores. Assim consideramos importante que uma proposta humanizadora do ensino de línguas seja vivenciada nas escolas como uma tentativa de minimizar os impactos dos discursos ocultos de humilhação e construção de estigmas, preparando os alunos para serem promotores da paz e evitando que eles sejam novos opressores na sociedade.

Já há algum tempo que experiências com a educação linguística para a justiça social têm sido desenvolvidas. Considerando-se que linguagem, sociedade e cultura são inseparáveis, conforme

destaca Barbosa (1981), sabemos que interagem continuamente e são, de fato, um processo complexo exclusivo que reflete - e às vezes refrata - não só os sistemas de valores, mas também as práticas culturais, ideologias e visão de mundo de muitas comunidades humanas. É neste contexto que o ensino da língua também pode ser inserido como um mecanismo importante para ajudar a construir uma cultura de paz na sociedade, a partir das salas de aula. Esta pesquisa propõe o início de uma reflexão e conscientização entre os acadêmicos e comunidade acadêmica, em relação à importância da implementação de uma perspectiva mais humanizadora e pacifista na educação em línguas.

Por sua vez, a linguística está oferecendo agora novas perspectivas teóricas para repensar a educação e seu espaço institucional, a fim de substituir o que prevalecia anteriormente nas diretrizes de ensino de línguas nas nossas escolas, especialmente quando somos capazes de ver uma "dimensão humanizadora da educação" (Gomes de Matos, 2002), contribuindo para a perspectiva de uma sociedade mais justa, com seus valores voltados para a paz. Consideramos a aprendizagem de uma língua estrangeira como um direito linguístico para minorias (Skutnabb-Kangas, 2008); em nosso caso, essa minoria é representada por estudantes de escolas públicas que têm a oportunidade de fazer um intercâmbio fora do país.

Essa perspectiva contribui para remover a "miopia" existente e os conceitos incipientes - em que a língua era considerada apenas como "expressão do pensamento" ou "ferramenta de comunicação" - e começar a considerá-la como uma "forma de ação", uma forma de interação humana, em que pressupõe uma ação do falante ao ouvinte a partir de compromissos e obrigações que não existiam antes de sua fala, pensando a língua como estruturadora do pensamento, de expressão de formas culturais e de valores subjacentes. Basicamente, a escola é - ou deveria ser - o lugar mais apropriado para o ensino/ aprendizagem de línguas, seja a língua materna (L1) ou uma língua estrangeira (LE). É importante lembrar que, em seu sentido mais amplo e mais expressivo, a língua representa a identidade de uma pessoa, a respeito das formas de expressão dessa pessoa no ambiente local, como seu/ sua vida pessoal e profissional.

Tendo em vista que a língua pode ser um mecanismo eficaz para a resolução de conflitos agindo como promotora da paz, destacamos o ensino de língua inglesa como meio para ajudar os alunos a superarem os efeitos da humilhação social, dando-lhes a igualdade em dignidade, contribuindo assim para promover a justiça social (Gomes de Matos, 2002). Aprender o inglês não se limita apenas às paredes da sala de aula, pois pode promover inclusão, interação, a dignidade dos alunos e benefícios que não se restringem somente aos estudantes selecionados, mas pode influenciar outros estudantes, dar visibilidade para os contextos sociais nos quais estão inseridos. Ensinar para

promover a justiça social é também "interagir com culturas e esforços para construir justiça social, em oposição a estudar *sobre* culturas e trabalhos de justiça social" (Zeichner, 2006, p. 21).

Dentre esses conceitos complementares aqui abordados, importa salientar que justiça social está diretamente associada à dignidade humana e ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural por parte do aluno. A partir do momento em que este aluno se torna consciente de seus direitos e deveres na sociedade, do respeito a alteridade e desenvolve sua capacidade de reconhecer e valorizar sua própria cultura, e interagir de forma harmoniosa com uma cultura diferente da sua, ele passa a ter uma visão global de respeito ao ser humano. Assim se promove a dignidade humana e como um cidadão global, através desses princípios, estará trabalhando por um mundo mais igualitário e justo, que consiste na essência da justiça social.

Nesse contexto, a escola se apresenta como um instrumento para a promoção dos direitos humanos e da justiça social, pois tem o poder de penetração na sociedade. Uma escola cidadã como advoga Estêvão (2012b), com espaços que promovam com um foco maior, a democracia como direitos humanos, assim como formando novos cidadãos capacitados para o convívio em uma sociedade multicultural, sabendo com isso como atuar em uma hipotética situação conflituosa. Uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos, implicará em uma mudança de caráter sociocultural, o que é de extrema importância para os países em desenvolvimento com um grande contraste social como o Brasil.

Atualmente vemos cada vez mais uma educação menos pautada nos valores regionais e cada vez mais voltada a preparar o estudante para as exigências do mercado, pouco se importando com os valores humanos e de justiça social, ignorando, portanto, o primeiro princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que nos diz: "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (Art. 1º). Para que toda essa mudança ocorra, se faz necessário que haja uma mudança tanto dentro da escola como na preparação de professores para implementarem essa nova realidade. Segundo Zeichner (2006), a formação de professores para a justiça social é um trabalho árduo e vai além de uma "celebração da diversidade cultural", mas procura, antes de tudo, formar professores com determinação e "capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades existentes tanto no ensino quanto na sociedade em geral" (p. 17).

A formação de professores para a justiça social precisa ir além do discurso e começar a "prover ferramentas mais práticas conjuntamente com lentes conceituais". Para que isso aconteça, Zeichner sugere a formação de fortes alianças entre professores, administradores de escolas públicas e

pais, em "comunidades locais que estejam trabalhando pela mudança social, para promover justiça social dentro e na sociedade como um todo" (Zeichner, 2006, p. 30). Esse trabalho, porém, não começa na escola, mas deve antes de tudo começar nos cursos de formação de professores em nossas universidades, possibilitando que os novos professores de língua inglesa possam já ter uma consciência sobre esses valores para então retransmitir para seus alunos nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Esse aspecto é muito importante além de reforçar a compreensão desse conceito no processo de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e suas implicações para o ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar.

CAPÍTULO 5

Metodologia do estudo

Introdução

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de investigação utilizada no estudo. Queremos analisar de que maneira a aprendizagem do inglês em contexto de imersão linguística impacta a vida de alunos de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, selecionados para participar do programa Ganhe o Mundo (PGM), a partir de suas experiências de contato intercultural. Objetivamos caracterizar a Competência Comunicativa Intercultural dos participantes desse programa e quais os efeitos e impactos causados por essa experiência internacional e a aprendizagem de uma segunda língua em suas vidas, tanto no aspecto pessoal como no profissional.

O pressuposto do estudo é de que aprender uma língua estrangeira pode causar mudanças positivas nas vidas dos estudantes e na forma e conteúdo de relacionamento com os outros. Neste caso, considera-se que a aprendizagem da língua inglesa figura como um mecanismo capaz de promover inclusão e justiça social, promovendo a dignidade humana. Nesses termos, espera-se identificar nos relatos de vida dos participantes informações que venham a corroborar ou não este pressuposto. Fizemos o cruzamento das informações colhidas tanto nos testes linguísticos como na escala de sensibilidade intercultural e complementamos com os dados posteriormente fornecidos com as análises das entrevistas semiestruturadas que revelaram aspectos mais pessoais da história de vida, assim como aspectos socioeconômicos e socioculturais dos intercambistas que fizeram parte desse estudo.

O recorte para coleta dos dados foi feito na GRE (Gerência Regional de Ensino) Recife Norte, por entendermos que nessa Regional encontramos alunos de diversos pontos da cidade, conseqüentemente com realidades mais diversificadas. Para compreender-se melhor a realidade dessas escolas e dos alunos que as frequentam, apresentamos um pequeno resumo com dados sobre a cidade e regiões circunvizinhas. Incluímos ainda uma escola no arquipélago de Fernando de Noronha, o que pode nos trazer uma maior diversidade cultural entre os alunos pesquisados.

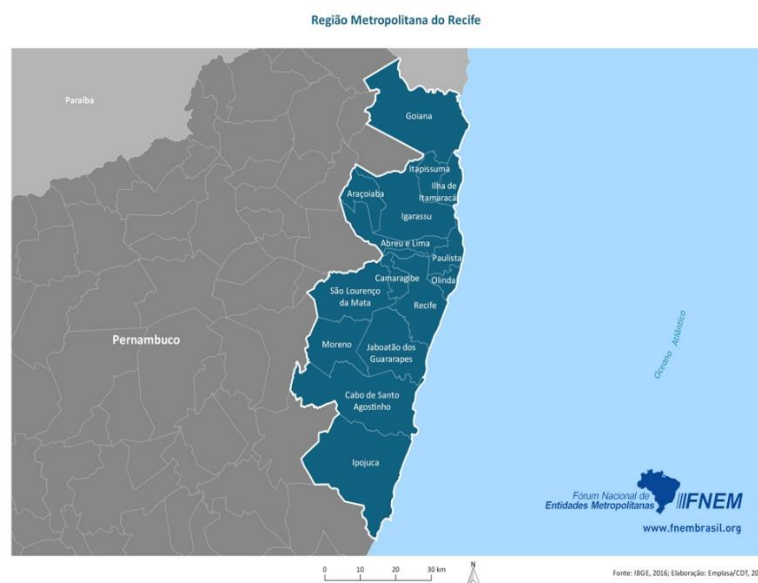
A pesquisa se deu em dois momentos, um antes do aluno sair para o intercâmbio e outro após o retorno deste aluno do intercâmbio. Os instrumentos utilizados foram questionários, testes de proficiência em língua inglesa e testes de competência intercultural aplicados nessa primeira fase da

pesquisa. Foram também aplicadas entrevistas semiestruturadas após alguns meses do retorno dos alunos para fazer um acompanhamento desse aluno no pós intercâmbio.

5.1. Caracterização do campo de pesquisa

O Recife é a capital do estado de Pernambuco e principal cidade da área conhecida como Região Metropolitana do Recife (RMR). Conta com uma população de mais de quatro milhões de habitantes, sendo, em termos de população, a quarta maior metrópole de Brasil. Estão incluídos na Região Metropolitana os municípios de Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Goiana, Igarassu, Ipojuca, Itamaracá, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata (Figura 01). Essa região é habitada por cerca de 54% da população do estado que ocupa apenas pouco mais de 3% das terras de Pernambuco.

Figura 1: Mapa atualizado da Região Metropolitana do Recife



Boa parte dessa população é oriunda de outras cidades do interior do estado ou mesmo de estados vizinhos, que migraram para a grande metrópole em busca de uma vida melhor, ou mesmo para fugir da seca que ocorre periodicamente no interior do nordeste. Estas pessoas trazem consigo toda uma carga cultural das terras de onde vieram, e aqui se mesclam e interagem com a cultura local, com pessoas de outras regiões do país, de outros países, ou mesmo com outras pessoas em situação semelhante, que também migraram de outras cidades do interior em busca de uma vida melhor.

A distribuição dessa população é bastante irregular, com uma concentração de 83,4% em somente cinco municípios na área de conurbação formada pelos municípios do Recife, Olinda, Paulista, Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe. Destes municípios, Recife e Olinda formam o núcleo central, com a densidade populacional mais alta, concentrando mais da metade (56,15%) da população total da RMR.

Apesar destes municípios contarem com uma rede de ensino, muitos alunos preferem estudar nas escolas do Recife, especialmente nas que se localizam no centro da cidade. Isto ocorre principalmente com os alunos do último ciclo do ensino fundamental e os do ensino médio, podendo ser explicado pelo fato de muitos dos pais destes alunos trabalharem no Centro do Recife, ou então pela ideia de que as melhores escolas se encontram no centro da cidade. Em uma pesquisa nossa anterior (Lira, 2002) constatamos que muito do que se diz a respeito da qualidade de ensino em nossas escolas, sejam elas localizadas no centro da cidade ou nos subúrbios, pública ou particular, não tem consistência, sendo fruto de preconceitos e do imaginário popular. Essa pesquisa nos mostrou que existem problemas reais nestas escolas, mas que os preconceitos são maiores do que os problemas.

5.1.1. Situação socioeconômica e sociocultural da RMR

Em termos econômicos, a RMR é a região mais importante do estado e, de acordo com a Secretaria de Finanças, é responsável por 79,9% dos recursos gerados em Pernambuco (Gov. PE, 2004). Isso explica o fluxo migratório para esta região. Por outro lado, e como consequência de um êxodo rural descontrolado, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE – PNAD, 1990), e Mapa da Fome II (FGV, 2003), a região também concentra um terço das famílias que vivem abaixo da linha de pobreza no estado, sendo a maioria residente em assentamentos no núcleo central da RMR (Recife e Olinda). Esses assentamentos são caracterizados por uma alta densidade populacional e estão localizados na periferia ou em espaços urbanos abertos, geralmente área de riscos, insalubres e propícios a doenças endêmicas. São situados geralmente em encostas de morros, em áreas alagadas ou de mangue.

Apesar de todos os esforços de política e planejamento urbanísticos, o fato é que uma grande parte do espaço urbano da RMR é ocupada ilegalmente por um contingente excluído de parte significativa do mercado de consumo e que beneficia muito pouco dos investimentos feitos na cidade para a área social. A falta de infraestrutura básica, que é resultado deste processo típico de ocupação

nas grandes cidades, é responsável pela manutenção e até mesmo por piorar a condição precária dos habitantes destas áreas.

Dentro deste quadro, cria-se uma cultura urbana de sobrevivência (Calvet, 1994), onde pessoas de procedências diversas passam a conviver juntas em comunidade em busca de soluções para seus problemas, criando novos códigos e valores que são refletidos na linguagem do dia-a-dia. Inseridos nesta realidade estão os jovens e adolescentes que frequentam as escolas da Rede Oficial de Ensino, principalmente as escolas públicas, onde encontramos alunos provenientes de diversas realidades socioculturais, que ali juntos, interagem e partilham do mesmo espaço comum.

Como já esclarecemos, nosso foco de estudo são os alunos das escolas da Rede Oficial de Ensino localizadas no município do Recife, e que administrativamente fazem parte da GRE Recife Norte. Usamos os dados gerais da RMR por sabermos que a maior parte dos alunos que frequentam essas escolas provém destes municípios vizinhos. Pelo fato de a GRE Recife Norte concentrar alunos que vem de diversas regiões da cidade e mesmo alunos de outros municípios que se localizam fora da região metropolitana, mas que aqui residem e estudam, encontramos aqui uma maior diversidade sociocultural.

Segundo os dados recolhidos em pesquisas anteriores (Lira, 2004), e reforçado por pesquisas em andamento neste trabalho, percebemos que o universo sociocultural dos alunos do ensino médio das escolas do Recife é bastante heterogêneo e diversificado. Existe uma série de fatores que pode influenciar o comportamento desses jovens: classe social a que pertencem, convívio social na comunidade e fora dela, atividades esportivas que praticam, comunidade onde residem, associações de que fazem parte, incluindo grupo de jovens, escolas que frequentam, tipo de música que costumam ouvir, etc. Jovens da mesma idade e que moram até no mesmo bairro podem ter comportamento totalmente diverso, dependendo destes fatores externos supracitados.

Como a sociedade é muito complexa e estratificada, na análise de dados (capítulo 6), analisamos as categorias que são comuns a um determinado grupo de jovens estudantes com características socioculturais semelhantes. Por sabermos dessa complexidade e desses fatores externos que influenciam o comportamento do estudante, consideramos todos esses fatores ao elaborar nossos instrumentos de recolha de dados.

5.1.2. O sistema público de ensino no Brasil e em Pernambuco

A estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro atualmente resulta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (Lei n.º 9.394/96). Esta lei está vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 e posteriores Emendas Constitucionais que entraram em vigor. De acordo com o artigo 21.º da LDB de 1996, a estrutura educacional do Brasil é composta por: 1- Educação Básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; 2- Educação Superior.

O principal objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão. Tem um total de 8 anos de duração e é gratuito e obrigatório em escolas públicas a partir dos sete anos de idade, podendo facultativamente o aluno ser matriculado aos seis anos de idade. Essa oferta da gratuidade no ensino fundamental é válida também para aqueles alunos que não tiveram oportunidade de serem matriculados na idade própria, os chamados alunos fora da faixa etária.

Na etapa final da educação básica temos o ensino médio, que tem como objetivo consolidar e aprofundar o que foi adquirido no ensino fundamental. A duração mínima é de três anos, com o ingresso do aluno a partir dos quinze anos de idade. Apesar de ainda hoje a matrícula no ensino médio não ser obrigatória, a Constituição Federal de 1988 já determinava a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da oferta desta modalidade de ensino.

De acordo com a LDB (Lei 9394/6), o ensino superior tem, entre suas finalidades, “o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (CAP. IV art. 42 Inciso III); desta maneira incentiva o trabalho de pesquisa e investigação científicas, objetivando o desenvolvimento da ciência e tecnologia, assim como a criação e difusão da cultura, desenvolvendo dessa maneira o entendimento do ser humano e do meio em que ele vive. É composto por cursos sequenciais nas diversas áreas do saber, sendo estes cursos de graduação, extensão e pós-graduação. A idade média de ingresso é aos 18 anos e o número de anos cursados vai depender de acordo com o curso que for escolhido e sua complexidade.

Ainda de acordo com a LDB, cabe ao município a responsabilidade pelo ensino fundamental e ao estado a responsabilidade pelo ensino médio. Mesmo assim, ainda hoje, por questões de falta de estrutura de muitos municípios, existem muitas escolas de ensino fundamental que são geridas pelo estado, ficando o município apenas com o ensino dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e o estado com os anos finais (6.º ao 9.º ano), tendo cada estado sua autonomia na gestão administrativa.

As escolas sob administração federal tanto podem oferecer o ensino fundamental quanto o ensino médio, com as escolas de aplicação ligadas às universidades federais e os colégios militares. Existem também as antigas escolas técnicas, hoje Institutos Federais de Educação (IFE), onde são oferecidos tanto o ensino médio comum quanto cursos tecnológicos voltados mais diretamente para as áreas profissionalizantes. Esses IFE aumentaram de forma significativa no estado de Pernambuco nos últimos quinze anos com a política de interiorização do ensino superior e do ensino profissionalizante. Ultimamente com as mudanças recentes na política do Brasil, esse avanço na interiorização do ensino superior e dos cursos profissionalizantes foi detido devido às mudanças na política educacional do país, onde a tendência política é a de incentivar mais a iniciativa privada em todos as áreas da sociedade, incluindo também a educação.

No estado de Pernambuco, a divisão administrativa dessas escolas é feita através das Gerências Regionais de Ensino (GRE). Em todo o Estado temos dezesseis GRE, diretamente subordinadas à Secretaria de Educação do Estado, conforme nos mostra a Figura 02. O município do Recife conta com duas dessas dezesseis GRE dentro de seu território físico: a GRE Recife Sul, que agrupa os bairros da zona sul e sudoeste da cidade, e a GRE Recife Norte, que, além de agrupar os bairros da zona norte, administra também as escolas dos bairros centrais do Recife, além do arquipélago de Fernando de Noronha.

Figura 2: Mapa das GRE no Estado de Pernambuco



* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

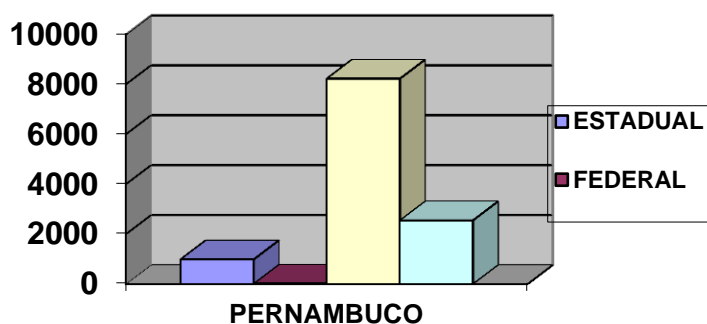
Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2017)

Mesmo ficando fora do território da cidade do Recife, a 535 km da costa, por questões administrativas e operacionais, o arquipélago de Fernando de Noronha está incluído na GRE Recife Norte. Essas duas GRE juntas congregam um total de 1052 escolas, dentre elas 162 da rede estadual de ensino. Desta maneira, as escolas deste arquipélago dependem administrativamente da GRE Recife Norte.

Podemos perceber que em Pernambuco, em geral, predominam as escolas municipais, pois a educação primária é de competência de cada município. Já o ensino fundamental e secundário fica sob a competência do estado. As escolas particulares, mesmo sendo administrativamente independentes dos municípios e dos estados, seguem a regulamentação destes.

Segundo o último censo realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o estado conta atualmente com 1175 escolas de ensino médio (Secretaria de Educação, 2014), das quais 801 estão sob a administração Estadual, 16 sob a administração Federal, 16 sob a administração Municipal e 342 escolas sob a administração particular (Gráfico 02). Estes números abrangem apenas o ensino médio e profissionalizante. Isto nos mostra o baixo número de escolas sob a administração municipal.

Gráfico 2: Tipologia da rede escolar de Pernambuco



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2017).

Algumas escolas de ensino médio adotaram o regime integral de ensino e são denominadas de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Essa política pública de Estado foi iniciada em 2008. O tempo escolar nas EREM da Rede Estadual de Ensino é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada de aprendizagem da seguinte forma:

Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais: escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana.

Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

As EREM estão divididas em escolas de tempo integral e de tempo semi-integral. Em 2014 o estado contava com 125 escolas integrais e 175 semi-integrais. Além destas o Estado conta com 28 escolas técnicas estaduais com o ensino médio integrado em tempo integral. Somando um total de 328 escolas beneficiadas por essa política, Pernambuco se posiciona na vanguarda do ensino médio, contando com a maior rede de educação integral do país, oferecendo a maior carga horária de estudos.

5.1.3. Estrutura escolar na cidade do Recife

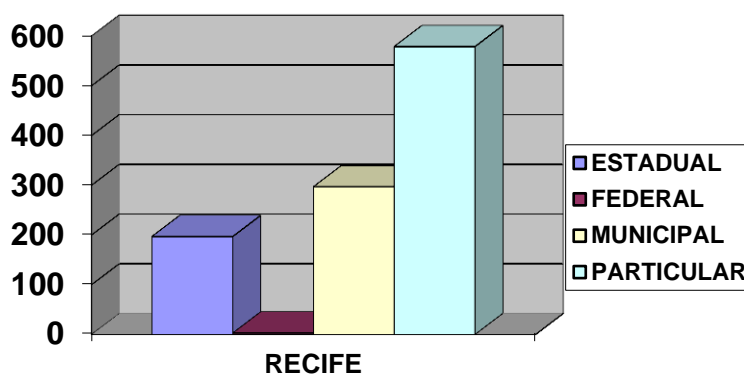
A cidade do Recife sempre foi um centro de referência nacional no quesito Educação. Aqui surgiram as primeiras escolas do país no século XIX quando a maioria da população do Recife ainda se concentrava nas principais ilhas centrais, Ilha do Recife, Ilha de Santo Antônio e Ilha de Boa Vista. Em 1825 surgiu a primeira escola pública do Brasil, o Ginásio Pernambucano, que hoje encontra-se às margens do Rio Capibaribe na Rua da Aurora, Ilha de Boa Vista.

Com o passar do tempo mais escolas foram surgindo na cidade, a princípio concentradas na área que hoje é conhecida como o centro do Recife. Foi no governo de Francisco do Rego Barros (1837–1844), o Conde da Boa Vista, que o Recife teve um grande impulso de desenvolvimento, com a construção de mercados, teatros, casa de detenção, cemitério, pontes, canais e várias estradas ligando o centro da cidade às áreas periféricas da cidade. Isso facilitou o escoamento da população das áreas centrais para as áreas mais periféricas da cidade. Com isso outras escolas foram surgindo nos bairros mais afastados do centro, de uma certa forma descentralizando as escolas que antes encontravam-se todas na área central do Recife.

Na cidade do Recife, as escolas que oferecem o ensino médio encontram-se distribuídas por todas as Regiões Político–Administrativas (RPA) da cidade; porém são encontradas um número maior de escolas públicas nas regiões mais pobres, enquanto em regiões com um maior poder aquisitivo o número de escolas particulares é maior do que o de escolas públicas. De acordo com dados recentes, o Recife tem um total de 1052 escolas. Destas 162 estão sob a administração estadual, 3 sob administração Federal, 308 são escolas municipais e 579 são escolas particulares. Dentre as 162

escolas estaduais, 85 fazem parte da GRE Recife Sul e 77 da GRE Recife Norte (Gráfico 03). Na GRE Recife Norte encontram-se os sujeitos de nossa pesquisa.

Gráfico 3: Tipologia da rede escolar da cidade do Recife



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2017).

Podemos ver, pelo Gráfico 03, alguns detalhes importantes que apontam diretamente para o quadro socioeconômico do nosso estado: por exemplo, como o número de escolas particulares cresce vertiginosamente na cidade do Recife. De um total geral de 2.348 escolas particulares em todo estado, 579 dessas escolas encontram-se em apenas um município, o Recife. O restante das 1769 escolas está distribuído nos demais 186 municípios do estado. Com relação às escolas de ensino médio, o mesmo fenômeno é registrado, pois das 342 escolas particulares que trabalham com o ensino médio no estado, 116 encontram-se na cidade do Recife e as outras 226 escolas a estão distribuídas nos demais 186 municípios do estado de Pernambuco.

Um fato curioso percebemos aqui: dentre as 162 escolas estaduais que funcionam na cidade do Recife, apenas 117 trabalham com o ensino médio; e dentre as 579 escolas particulares, apenas 116 unidades trabalham com o ensino médio, o que mostra um certo equilíbrio numérico entre as duas modalidades de escolas na cidade do Recife. Apesar de termos um número bem elevado de escolas particulares, a grande maioria trabalha apenas com o ensino fundamental.

Estes números relativos às escolas da rede oficial refletem os resultados de uma política que sempre foi muito centralizadora em torno da capital do Estado, com a maioria dos investimentos tanto educacionais quanto econômicos voltados a essa região. Essa política tem mudado com o tempo com os incentivos do governo do estado com incentivos para os investidores que queiram se instalar no interior do Estado. Essa mesma linha de pensamento descentralizador se reflete no PGM, que

atualmente privilegia por igual as escolas de todas as 16 GRE do Estado de Pernambuco, oportunizando o intercâmbio tanto aos alunos da capital como também os alunos de pequenas cidades do interior. Antes, logo no início do programa, a distribuição das vagas era feita de forma diferente, privilegiando apenas as maiores notas em todo o estado. Com essa nova forma de distribuição das vagas, a disputa entre as maiores notas fica entre os alunos de uma mesma GRE que estão em situação sociocultural semelhante.

Nesta pesquisa optamos por trabalhar apenas com as escolas sob a administração estadual de ensino médio, pelo fato destas contarem com um público com as características que buscamos em nossa pesquisa: alunos intercambistas de escolas públicas participantes do PGM. Muitos desses alunos encontram-se em uma condição social que, se não fosse através deste programa, dificilmente teriam a oportunidade de passar um semestre estudando no exterior. Por estarmos pesquisando a competência comunicativa intercultural desses alunos antes e depois do intercâmbio, foi necessário fazer um recorte na pesquisa. A GRE Recife Norte foi escolhida por agregar um número mais diversificado de alunos com perfil sociocultural que nos interessa, devido a sua área de abrangência, e por ser uma das GREs que mais envia alunos para intercâmbio no exterior. Sabemos que na área administrada por essa GRE encontramos uma maior variedade de alunos de diversas regiões da cidade e até mesmo de outros municípios do interior do Estado, estudantes que vêm morar no Recife e estudam nessas escolas.

5.1.4. O Programa Ganhe o Mundo (PGM)

O Programa Ganhe o Mundo (PGM) foi criado em 2011, na gestão do Governador do Estado Eduardo Campos e instituído como política pública do Governo de Pernambuco, através da Lei n.º 14.512 de 7 de dezembro de 2011⁷ e complementado pela Lei 14.605 de 21 de março de 2012, Lei 15.194 de 13 de dezembro de 2013 e pela Lei 15.492 de 30 de abril de 2015. Além dessas leis, alguns decretos executivos entraram em vigor no decorrer da implementação do programa. São esses decretos o de número 38.926 de 7 de dezembro de 2012; o decreto 39.889 de 8 de outubro de 2013; o decreto 41.750 de 21 de maio de 2015 e o decreto 42.473 de 7 de dezembro de 2015. A Lei 14.512 de 7 de dezembro de 2011 é composta por nove artigos, e segundo conta em seu preâmbulo, “Cria o Projeto GANHE O MUNDO, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas

⁷ Todos os textos referentes às leis, decretos e portarias foram retirados do site da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) e se encontram no endereço eletrônico: <http://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=4108>

e cria a bolsa-intercâmbio”. Nos artigos e incisos seguintes, vão sendo estabelecidos os critérios de elegibilidade e de seleção dos alunos da rede pública que estarão aptos a participar do programa, incluindo os seus benefícios.

O PGM, supervisionado e custeado pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação de Pernambuco, visa ofertar a 25 mil alunos do ensino médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco, de forma gratuita, um ano de curso intensivo de língua inglesa ou espanhola, no contra turno da escola, somando ao todo 324 horas/aula. Além disso, é ofertado aos 1000 melhores alunos participantes do curso de línguas uma oportunidade de intercâmbio internacional em escolas públicas ou privadas dos países parceiros, que tenham como língua oficial o inglês ou o espanhol. Este intercâmbio, com duração de um semestre letivo, é executado por empresas especializadas contratadas através de processo licitatório, com o objetivo de possibilitar o aprendizado de língua estrangeira para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes da Rede Estadual de Educação, tornando-os indivíduos com potencial competitivo para o mercado de trabalho e fomentar a integração família-escola-comunidade.

De acordo com o edital de lançamento do programa feito pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2011), o programa visa o aprimoramento dos jovens, capacitando-os para uma sociedade mais competitiva com oportunidades iguais num mundo globalizado. Dentre os principais objetivos do programa podemos citar os seguintes:

- Acelerar o nível de proficiência nas línguas inglesa e espanhola dos jovens, tornando Pernambuco o primeiro estado bilíngue do Brasil;
- Possibilitar ao aluno o convívio com outras culturas, costumes e línguas, oferecendo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos que diferenciem estes jovens;
- Promover a aplicação prática do conhecimento adquirido durante o intercâmbio, aumentando a chance de empregabilidade dos jovens pernambucanos.

5.1.4.1. Países participantes do intercâmbio

O programa começou no segundo semestre de 2011, quando foram enviados 560 alunos do ensino médio da rede pública para um intercâmbio em países de língua estrangeira. No ano seguinte, já foram mandados 1103 estudantes para quatro diferentes países de língua estrangeira. Até o final de 2018, o PGM já havia enviado mais de 5000 alunos para um intercâmbio no exterior. No quadro 5

abaixo encontra-se os países conveniados onde os alunos realizaram o intercâmbio desde 2012 até 2017.

Quadro 5: Países onde o PGM oferece intercâmbio

Ano	Semestre	Países de língua inglesa	Países de língua espanhola
2012	2º	Canadá e Estados Unidos	Argentina e Espanha
2013	1º	Austrália e Nova Zelândia	Argentina, Chile e Espanha
2013	2º	Canadá e Estados Unidos	Espanha
2014	1º	Canadá e Nova Zelândia	Argentina e Chile
2014	2º	Canadá e Nova Zelândia	Argentina, Chile e Espanha
2015	1º	Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia	Argentina e Chile
2015	2º	Canadá e Nova Zelândia	Chile e Espanha
2016	1º	Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia	Chile, Uruguai e Argentina
2016	2º	Canadá e Nova Zelândia	Argentina, Chile e Espanha
2017	1º	Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia	Argentina, Chile e Uruguai
2017	2º	Canadá	Argentina e Chile

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2018)

Em 2017, o programa selecionou 1.000 estudantes de nível médio da rede pública estadual para participar do programa de intercâmbio internacional. As vagas foram distribuídas em 715 para língua inglesa e 285 para língua espanhola. Em 2018, o PGM anunciou um novo destino para os estudantes: Alemanha. Como há algum tempo já existe em uma das escolas um núcleo de línguas conveniado com o consulado alemão que oferece a língua alemã gratuitamente, foram selecionados cinco alunos desse núcleo para participarem no primeiro semestre de 2018. Na mesma época o programa abriu inscrições, desde o dia 04 de setembro de 2017, para novas turmas de alemão, visando dar continuidade no envio de mais alunos para o novo país parceiro. Foram ofertadas 100 vagas destinadas apenas para quatro escolas de referência na cidade do Recife. Até o momento da realização de nosso trabalho ainda existia uma limitação na oferta do curso de alemão para o estado inteiro, devido à falta de estrutura e poucos recursos humanos qualificados para o ensino dessa língua. Mas, de acordo com a Secretaria de Educação (2018), no futuro, conforme a demanda, o objetivo é o de oferecer mais vagas gradativamente.

Apresentamos, no quadro 6, um comparativo fornecido pela Secretaria de Educação (2016) com dados dos anos de 2012 a 2015*:

* Tentamos buscar dados mais recentes sobre o PGM, mas estes foram os últimos a serem lançados pela Secretaria de Educação.

Quadro 6: Dados gerais sobre os números do PGM entre 2012 e 2015

PGM / CURSOS	2012	2013	2014	2015
Escolas	337	390	483	554
Turmas	1.007	1.010	916	963
Inscritos	25.000	25.000	25.000	25.000
Municípios	125	175	176	180
Concluintes	21.247	18.667	19.958	22.895

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2016).

5.1.4.2. Cursos de línguas estrangeiras

Os cursos de línguas estrangeiras são oferecidos gratuitamente pelo estado como parte preparatória para o intercâmbio. Um dos objetivos principais do curso de língua estrangeira é proporcionar ao aluno um diferencial curricular que o elevará de posição em relação a qualquer outro candidato que não possua esse diferencial, que hoje em dia se faz necessário para um posicionamento no mercado de trabalho. O PGM não se restringe ao intercâmbio, mas este intercâmbio é uma parte integrante do programa, sendo o objetivo principal de todo aluno inscrito. Isso explica por que anualmente 25 mil alunos de 1049 escolas estaduais fazem inscrição para o programa. Estes 25 mil são os alunos selecionados para as vagas existentes para a capacitação nos cursos de língua estrangeira. Desses 25 mil matriculados no programa, apenas os mil melhores serão selecionados para o intercâmbio. Os alunos começam o curso intensivo de língua estrangeira no nível iniciante e no final do curso espera-se que estejam no nível A2 ou B1 da língua conforme a classificação do QECR. Com o período que passam no intercâmbio, espera-se um progresso ainda maior na competência linguística desses alunos. Os materiais que são utilizados nas aulas são desenvolvidos exclusivamente para o PGM e a metodologia em sala de aula é a mesma para os alunos de todo o programa.

5.1.4.3. O intercâmbio

Sem dúvidas que, para os alunos participantes do PGM, o ponto mais alto do programa está no intercâmbio para o exterior, quando os alunos selecionados passam um semestre letivo estudando em escolas de ensino médio. Os países de destino podem ser: Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Chile, Argentina, Uruguai e Espanha de acordo com a oferta de cada semestre (v. Quadro

04). Todas as despesas são pagas pelo governo do estado. Apresentamos uma lista que nos mostra o pacote de intercâmbio que é dado a cada aluno que é selecionado pelo PGM:

- Assessoria na documentação e acompanhamento do aluno durante a estada fora do país.
- Passaporte, Vistos
- Passagens aéreas
- Bolsa de estudos no valor mensal de R\$719,00 (convertidos na moeda local)
- Acomodação em família hospedeira com todas as refeições
- Seguro saúde
- Escola
- Livros didáticos
- Fardamento escolar e de viagem
- Histórico escolar validado pela Embaixada Brasileira
- Tradução juramentada do histórico escolar

Para serem selecionados para o intercâmbio, os alunos precisam passar por algumas etapas e cumprirem alguns requisitos, conforme consta no edital de lançamento do programa pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2011):

- **Idade:** mínimo de 14 anos no dia do embarque e máximo de 17 anos no dia de retorno ao Brasil;
- **Vínculo:** regularmente matriculado no segundo ano do ensino médio, em uma escola pública estadual;
- **Desempenho:** média mínima de 7,0 em português e matemática e não ter sido reprovado no ano anterior;
- **Frequência:** mínima de 85% no ensino médio e no máximo 20 faltas no curso de línguas;
- **Sistema:** regularmente cadastrado e com dados atualizados no sistema escolar no ensino público estadual (SIEPE).

A classificação para o intercâmbio do programa é realizada selecionando-se um candidato por idioma, por escola. As vagas restantes são distribuídas por idioma proporcionalmente ao número de estudantes participantes do curso de línguas por cada GRE, considerando-se em ordem decrescente a média dos resultados apresentados em cada uma dessas GRE. A seleção e classificação dos alunos que irão participar do intercâmbio ocorre em três etapas:

- **1ª Etapa:** Verificação automática, pelo sistema, dos requisitos necessários;
- **2ª Etapa:** Prova de idioma (nota mínima 7,0);
- **3ª Etapa:** Classificação por média aritmética das notas de português, matemática e da prova de idiomas.

Somente após cumprir todos os requisitos e critérios de seleção, o aluno poderá ser considerado apto a ir para o intercâmbio através do PGM. A partir desse momento, o aluno passará a receber todas as instruções preparatórias e assistência da Secretaria de Educação, até o momento de chegada ao seu destino no exterior.

5.1.4.4. Pós-Intercâmbio

O PGM não se encerra para os alunos após o intercâmbio. Após o retorno, o aluno assume alguns compromissos previamente firmados antes do intercâmbio, como forma de retribuir à sociedade o benefício que dela recebeu. O PGM estimula várias ações que incentivam o voluntariado aos pós-intercambistas. Estes se candidatam como voluntários em atividades diversas, ajudando nas reuniões de orientações para os futuros intercambistas e seus pais que ocorrem nas 16 GRE do estado.

Alguns estudantes criam blogs e canais no Youtube para contar sua experiência de intercâmbio e fornecer dicas para os futuros intercambistas, tais como auxiliá-los na administração do dinheiro da bolsa, informar sobre os editais e tirar dúvidas sobre os mais diversos assuntos para ajudar os futuros intercambistas.⁹ Alguns pós-intercambistas também se destacaram em alguns eventos internacionais de grande porte, dentre os quais podemos destacar o da Copa do Mundo da FIFA 2014, quando 25 desses alunos foram selecionados para trabalharem como voluntários na Arena Pernambuco. Graças ao bom trabalho que realizaram e pela fluência em uma segunda língua, após o evento alguns desses estudantes foram contratados pelas empresas organizadoras.

Após terminar o intercâmbio, quando os alunos retornam às suas escolas de origem, devem obrigatoriamente elaborar um projeto interdisciplinar baseado nos eixos temáticos determinados pelo programa: cidadania, diferenças e similaridades socioculturais, meio ambiente, inovação, globalização, economia criativa, empreendedorismo com responsabilidade social, convivência pacífica e cooperativa entre os povos, ou outros temas relevantes que tenham sido acordados com a escola no Brasil. Estes

⁹ <https://faladuda.wordpress.com/category/programa-ganhe-o-mundo/>
<https://www.youtube.com/watch?v=zSnfRfhG3x0>
<http://blogs.diariodepernambuco.com.br/educap/eproject/as-licoes-do-professor-de-brigadeiro/>
https://www.facebook.com/jornaldiariodepernambuco/videos/1535024096520987/?comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22O%22%7D

projetos têm o objetivo de compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada pelo aluno com a comunidade escolar. O projeto pode ser elaborado e apresentado individualmente ou em grupo e funciona como uma contrapartida do aluno para com o Estado e sua comunidade.

Durante a fase pré-intercâmbio, os estudantes são orientados e estimulados a pensar na ideia que deverá ser abordada no seu projeto interdisciplinar. Durante o seu intercâmbio, ele vai recolher informações que ajudarão a formatar o seu projeto interdisciplinar. Após o retorno, e com o projeto concluído, o pós-intercambista fará duas apresentações em língua portuguesa, pois são direcionadas a um público que não fala inglês. A primeira apresentação será feita na própria escola do pós-intercambista, para que os outros alunos da escola tenham acesso ao aprendizado do intercâmbio. A segunda apresentação será feita na GRE na reunião de culminância. Esta reunião reúne trabalhos de todos os intercambistas daquele semestre. Os trabalhos apresentados na culminância são de grande importância, não só no aspecto acadêmico, mas também no sentido de constituírem uma grande contribuição à comunidade onde o intercambista está inserido.

5.2. Desenho do estudo

Mostraremos nesta seção o modelo ou desenho que usamos no planejamento e na estrutura de nosso trabalho de investigação para que pudéssemos chegar às respostas dos objetivos delineados. O modelo que mostraremos envolveu a identificação do tipo de abordagem metodológica por nós utilizada para responder a determinados tipos de questionamentos, definindo assim algumas características básicas do nosso estudo. Citamos o público que foi estudado primeiramente de uma forma geral na parte quantitativa da pesquisa e depois uma amostra mais específica desse público que foi estudada na parte qualitativa do nosso trabalho. Descrevemos também algum detalhamento sobre o público por nós pesquisado e como se deu a nossa intervenção durante a investigação.

Procuramos também evidenciar quais foram os objetivos de nosso estudo e o que fizemos para atingir tais objetivos. Nas opções metodológicas do estudo mostramos quais foram as técnicas e instrumentação escolhidas por nós e a razão por tê-las escolhido. Mostramos como se deu a escolha dos participantes de nossa pesquisa e porque optamos por uma pesquisa quali-quantitativa, assim como fizemos a análise dos dados que foram coletados.

Numa primeira etapa, pedimos autorização para a aplicação da escala de avaliação da competência comunicativa intercultural (Anexo 3) que está contida na escala de sensibilidade intercultural (Anexo 7) que foi aplicada juntamente com os testes de avaliação linguística. Os testes de

proficiência linguística foram divididos em duas partes: uma que avalia o conhecimento do aluno sobre a estrutura da língua e compreensão de leitura e outro que avalia a compreensão oral, sendo os níveis atribuídos conforme o QECR (Conselho da Europa, 2001). A junção dos testes linguísticos com os resultados mostrados pela escala de sensibilidade intercultural nos ajudou a avaliar a competência comunicativa intercultural na avaliação desses alunos.

Como para além da avaliação de competência linguística nós precisávamos de um procedimento que aferisse, não somente o aprendizado da língua e sua cultura, mas que desse informações mais detalhadas sobre os efeitos de um intercâmbio na vida dos alunos, assim como mudanças que possam ter ocorrido com estes no âmbito familiar, escolar e na sociedade de forma geral, decidimos elaborar uma entrevista semiestruturada para ser aplicada a estes alunos alguns meses após o seu retorno. Esse tempo de alguns meses foi proposital, pois foi um prazo que julgamos ser necessário para detectarmos com maior clareza e segurança alguns aspectos que queríamos captar. Neste período, a maioria dos alunos já estava ou já teria concluído o ensino médio, portanto veríamos como analisar esses alunos egressos do ensino médio e como estava se dando a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

5.2.1. Sujeitos participantes do estudo

A GRE Recife Norte enviou 28 alunos para os países de língua inglesa no primeiro semestre de 2016. Já no segundo semestre mais 25 alunos seguiram para o intercâmbio no Canadá e na Nova Zelândia. Em 2017 e 2018 o programa continuou mandando mais alunos para estes países.

Escolhemos para o nosso estudo um grupo de 28 alunos que partiram para o intercâmbio no primeiro semestre de 2016 para países de língua inglesa. A princípio queríamos trabalhar com os dois grupos que partiriam em 2016, mas no decorrer dos estudos decidimos que apenas com um grupo obteríamos os dados que seriam suficientes para embasar nosso estudo. Os testes foram aplicados antes da partida e quando o grupo retornou no final do ano letivo. Dentre os 28 alunos do grupo escolhido, apenas 23 deles responderam as duas fases dos testes aplicados, logo o nosso estudo foi realizado com esses 23 alunos que responderam as duas fases dos testes, a anterior e a posterior ao intercâmbio. Esses primeiros testes aplicados foram a avaliação linguística e a escala de sensibilidade intercultural. Após a realização dessa primeira etapa, precisávamos selecionar um grupo para realizar a entrevista.

Como nem todos os alunos estavam nos padrões que queríamos de “alunos egressos do ensino médio tendo a experiência de primeiro emprego ou na faculdade”, pois parte dos alunos que saíram para intercâmbio ainda estavam cursando o ensino médio, e apenas um pequeno grupo cursava já o terceiro e último ano, resolvemos esperar mais um pouco e posteriormente fazer uma seleção. Dentre os 23 alunos que estávamos pesquisando foram selecionados 10 para a entrevista (Quadro 7). Esses alunos eram concluintes do ensino médio naquele ano, e com eles aplicamos as entrevistas semiestruturadas. A escolha desses alunos se deu através de um processo de amostragem por conveniência. Passamos um e-mail geral para os pós intercambistas e os que se voluntariaram primeiro foram os escolhidos para a entrevista. Como já havia passado algum tempo depois da chegada desses alunos e muitos já haviam concluído o ensino médio, o trabalho para realizar essas entrevistas foi maior, sendo necessário muitas vezes marcar com cada um individualmente. Com esses 10 alunos finais fizemos uma triangulação dos dados coletados na primeira fase com os dados das entrevistas para validar o nosso estudo.

Quadro 7: Participantes do estudo

Aluno	Idade	Sexo	País de intercâmbio
01	17	M	Estados Unidos
02	15	F	Canadá
03	16	F	Estados Unidos
04	16	M	Estados Unidos
05	17	M	Nova Zelândia
06	16	F	Estados Unidos
07	16	F	Estados Unidos
08	15	M	Estados Unidos
09	17	F	Canadá
10	17	M	Canadá
11	16	F	Canadá
12	17	M	Austrália
13	17	M	Nova Zelândia
14	17	F	Nova Zelândia
15	16	F	Austrália
16	16	F	Austrália
17	17	M	Estados Unidos
18	16	M	Estados Unidos
19	16	F	Austrália

20	15	F	Canadá
21	16	F	Canadá
22	15	F	Nova Zelândia
23	17	M	Estados Unidos

Nota: Destaca-se em amarelo os alunos selecionados para a entrevista.

5.2.2. Objetivos do Estudo

1. Caracterizar a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural dos alunos que participam do programa "Ganhe o Mundo", antes e depois do intercâmbio;
2. Identificar efeitos da experiência internacional desses alunos em seu percurso escolar e em suas vidas, no âmbito pessoal e/ou profissional;
3. Evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística, e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos, em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros;
4. Caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, decorrentes da experiência de contato intercultural em países de língua inglesa;
5. Contribuir, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social.

5.2.3. Opções paradigmáticas do estudo

Para dar conta de atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa, optamos por um paradigma naturalista da investigação em educação e pela metodologia quali-quantitativa. Entendemos que este tipo de pesquisa engloba as vantagens e características da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, sendo que uma não substitui a outra, mas se complementam, sempre que necessário. De acordo com Minayo (1993):

a relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (p. 22).

Em nosso caso, estamos analisando um programa governamental na área de educação que é pioneiro no envio de jovens de escolas públicas para um intercâmbio exterior. Coletamos primeiramente dados quantitativos, mas, com o andamento da pesquisa, trabalhamos principalmente

com os dados procedentes de fontes qualitativas. Alguns dos instrumentos para recolha do material de pesquisa já existiam, como no caso da escala de sensibilidade cultural de Chen & Starosta (2000), a qual adaptamos para o uso em nosso contexto sociocultural, ou no caso dos testes linguísticos. Na segunda fase da pesquisa, elaboramos as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos intercambistas retornados e fizemos observação direta das reuniões do PGM.

As pesquisas quantitativas são adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos padronizados - os questionários -, que assim como outros instrumentos, nos permitem que se realizem projeções para a população representada. Com isso procuramos identificar efeitos da experiência internacional desses alunos, no âmbito pessoal, escolar e/ou profissional, assim como evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa se preocupa com questões que não podem ser quantificadas. Em outras palavras, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos e dos processos que não podem ficar restritos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993, pp. 21-22). Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística absorvem dos fenômenos somente a parte visível, ecológica, morfológica e concreta, a parte qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que não é percebido e nem captado em equações, médias e estatísticas (Minayo & Sanches, 1993).

5.3. Procedimentos, técnicas e instrumentação de recolha de dados

Antes de iniciar o estudo, foi feito um pedido de autorização à coordenação regional do PGM para pesquisar sobre o programa e ter acesso aos alunos, professores, documentos, etc. A autorização foi dada pelo coordenador geral do PGM e encaminhada à coordenação regional de projetos da GRE Recife Norte onde a pesquisa foi realizada (Anexo 01). Após a autorização recebida, o pesquisador teve permissão para observar as reuniões e todas as etapas preparatórias dos alunos para a realização do intercâmbio. Após essa etapa, o pesquisador partiu para a elaboração do material de recolha de dados junto dos alunos que estariam saindo para o intercâmbio no próximo grupo.

Para sistematizar o nosso trabalho, os nossos objetivos de investigação foram desenvolvidos em articulação direta com a metodologia de recolha de informação e a informação recolhida e

analisada. No quadro 8 que se segue explicita-se o modo como articulamos o desenvolvimento dos objetivos com a metodologia utilizada e informação recolhida.

Quadro 8: Objetivos e metodologia

Objetivos de investigação	Metodologia de recolha de informação	Informação recolhida e analisada
<p>1. Caracterizar a competência comunicativa e a competência intercultural dos alunos que participam do programa "Ganhe o Mundo", antes e depois do intercâmbio.</p> <p>2. Identificar efeitos da experiência internacional desses alunos, no âmbito pessoal, escolar e/ou profissional.</p> <p>3. Evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros.</p> <p>4. Caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, relacionados com a experiência de contato intercultural em países de língua inglesa.</p>	<p>Escala de sensibilidade intercultural (Chen & Starosta, 2000), aplicada aos alunos antes e após o intercâmbio; Testes linguísticos aplicados aos alunos antes e após intercâmbio.</p> <p>Observação direta do grupo antes e após o intercâmbio;</p> <p>Realização de entrevistas semiestruturadas, após o retorno do intercâmbio.</p>	<p>Progresso do aluno na proficiência linguística e em sua competência comunicativa intercultural;</p> <p>Relacionamento entre seus membros, como interação entre si e com pessoas próximas como pais e professores, assim como o comportamento na apresentação de trabalhos em equipe;</p> <p>Experiências vividas, benefícios e constrangimentos durante o intercâmbio e como esses fatos influenciaram as mudanças na vida desses alunos após o intercâmbio.</p>
<p>5. Contribuir, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social.</p>	<p>Recomendações do estudo, elaboradas a partir dos resultados.</p>	

Para o primeiro objetivo, "caracterizar a competência comunicativa e a competência intercultural dos alunos que participam do programa "Ganhe o Mundo", antes e depois do intercâmbio", aplicamos ao primeiro grupo um teste para medir a sensibilidade intercultural dos alunos antes de sua partida, assim como também aplicamos a esse mesmo grupo um teste avaliativo de língua inglesa para verificar em que nível os alunos se encontravam. Esses testes foram repetidos ao mesmo grupo em seu retorno. Com isso pudemos avaliar a Competência Comunicativa Intercultural nesses estudantes, assim como avaliar suas competências de comunicação na leitura, escrita e oralidade.

Com relação aos três objetivos seguintes, "Identificar efeitos da experiência internacional desses alunos em suas respectivas escolas e em suas vidas, no âmbito pessoal e/ou profissional"; "Evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa) em contexto de imersão, e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros"; e "Caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, relacionados com a experiência de contato intercultural em países de língua inglesa", utilizamos as técnicas de entrevista semiestruturada e a observação direta para a coleta de dados.

Através da observação direta, avaliamos o relacionamento entre seus membros, como interação entre si e com pessoas próximas como pais e professores, assim como o comportamento na apresentação de trabalhos em equipe. Através dos testes aplicados, pudemos também avaliar o progresso do aluno na proficiência linguística e em sua competência comunicativa intercultural. Nas entrevistas verificamos as experiências vividas durante o intercâmbio, os benefícios e constrangimentos, e como essas experiências influenciaram as mudanças em suas vidas após o intercâmbio.

Já com o quinto objetivo, esperamos com os resultados dessa pesquisa ter contribuído de uma maneira clara e objetiva com os subsídios necessários para a elaboração de novas políticas públicas endossando o programa através de um trabalho científico que possa consolidar ainda mais as suas bases. Como o Programa Ganhe o Mundo não deixa de ser uma política de governo, ele está sempre ameaçado de ser descontinuado por alguma outra gestão política que venha assumir o Governo do Estado. Esperamos com nosso trabalho sensibilizar os futuros dirigentes a respeito da importância social deste programa e seus desdobramentos para o desenvolvimento da justiça social no Estado de Pernambuco.

5.3.1. A escala de sensibilidade intercultural

Com o objetivo de medir as dimensões da competência de comunicação intercultural, Chen & Starosta (2000) desenvolveram um instrumento para explorar o conceito de sensibilidade intercultural. A construção empírica e validação do instrumento de sensibilidade intercultural foram realizados em três etapas. Primeiro, um pré-estudo foi administrado para gerar itens que representassem o significado conceitual de sensibilidade intercultural. Em seguida, o modelo foi testado por análise fatorial exploratória. Finalmente, foi avaliada a validade simultânea do instrumento.

No pré-estudo (Chen & Starosta, 2000), 168 estudantes universitários de comunicação norte-americanos foram convidados a avaliar os 73 itens do questionário de sensibilidade intercultural original com a finalidade de reduzir o número dos mesmos. Após feita a análise dos dados, os itens foram reduzidos para 44 selecionados para a segunda fase, na qual 414 estudantes universitários foram convidados a responder às perguntas. Os dados recolhidos foram analisados e dentre estes 44 itens iniciais, 24 itens foram selecionados para compor a escala de sensibilidade intercultural final. Estes 24 itens formam cinco fatores ou áreas dentro do teste e pretendem medir a competência comunicativa intercultural afetiva. De maneira mais específica, eles avaliam se o aluno está envolvido em comunicação intercultural, se respeita as diferenças culturais, o grau de confiança na comunicação intercultural, a satisfação que sente nessa interação e a capacidade de atenção durante a comunicação.

A escala de sensibilidade intercultural com 24 itens foi então avaliada contra sete outros instrumentos válidos e relacionados (Chen & Starosta, 2000). Os resultados foram considerados satisfatórios. A escala, com pequenas adaptações, foi testada satisfatoriamente em outros contextos fora do seu ambiente original de elaboração. Entre esses trabalhos podemos citar Fritz e Möllenberg (2002) na Alemanha, Vilá-Bañós (2006) na Espanha, Nikleva (2011) na Bulgária, Cuciureanu e Saini (2012) com alunos do CEMS (Community of European Management Schools) e Ruiz-Bernardo (2014) também na Espanha.

Para utilizar a escala de sensibilidade intercultural no estudo, foi feito um pedido de autorização diretamente ao seu criador, o Dr. Guo-Ming Chen. A resposta foi positiva, ressaltando que autorizava o uso da mesma para fins de pesquisas sem fins lucrativos (Anexo 03). A partir de então, a escala original foi traduzida em português pelo pesquisador (Anexo 5).

Como foi referido, a escala é composta de vinte e quatro questões divididas em cinco áreas (Quadro 9): Engajamento na Interação; Respeito pelas Diferenças Culturais; Confiança na Interação; Satisfação na Interação e Atenção na Interação. Para cada questão existe uma escala Likert que varia de 1 a 5, sendo que 1 é a nota mínima quando a pessoa não concorda em nada com a afirmação, e 5 a nota máxima, quando a pessoa concorda totalmente com a questão. No entanto as questões 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 e 22 são inversamente codificadas, ou seja, a nota máxima é 1 e a nota mínima é 5. Na escala não existe resposta "certa" ou "errada", pois o aluno deve apenas responder a que se adapta melhor à sua realidade. A soma da pontuação dividida pelo número de questões nos deu os resultados individuais. Soma-se os resultados individuais e quanto mais perto a pessoa chegar dos 120

pontos, mais sensibilidade intercultural ela tem. Esses números, divididos pelo número de participantes, nos deu o resultado final.

Quadro 9: Áreas temáticas e questões relacionadas às mesmas

Fatores	Designação	Itens
01	Engajamento na interação	1, 11, 13, 21, 22, 23 e 24.
02	Respeito pelas diferenças culturais	2, 7, 8, 16, 18 e 20.
03	Confiança na Interação	3, 4, 5, 6, e 10.
04	Atenção na interação	14, 17 e 19.
05	Satisfação na interação	9, 12 e 15,

Sabemos que a interação é um elemento essencial na construção da cultura e que ao mesmo tempo participamos de vários grupos sociais e culturais. Apesar de termos sido socializados em um determinado universo cultural, e por isso estranharmos o “diferente”, somos seres com um potencial intercultural a ser desenvolvido. Nesse contexto dos encontros interculturais, a interação é uma peça chave para o êxito desses encontros, pois qualquer interação que ocorre entre grupos diferentes tem o potencial para ser intercultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2009).

Uma das definições mais completas sobre interação está contida no “*Diccionario de términos clave de Español como Lengua Estranjera (ELE)*” do Instituto Cervantes. Consultando o dicionário temos a seguinte definição:

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (p. 05).

No site on-line do *Centro Virtual Cervantes (CVC)* o termo é contextualizado cronologicamente, sendo objeto de estudos principalmente da Sociologia, da Linguística e da Psicologia Educativa, mas integrando diferentes áreas do conhecimento:

La noción sociológica de interacción ha sido después trasladada a la lingüística y a la psicología educativa. En lingüística, los estudios de la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática se basan en la idea de que hablar es interactuar, y, por lo tanto, en una conversación los papeles de hablante y oyente se intercambian constantemente, es decir, no se da una acción de un solo lado, sino una interacción. Aunque existen interacciones no verbales —a través de gestos o posturas, por ejemplo—, a distancia —como la interacción entre un lector y el texto que lee— y en cualquier forma de discurso —oral, escrito, audiovisual, etc.—, el enfoque interaccionista pone el acento en el análisis de los usos orales espontáneos cotidianos, pues la conversación coloquial es la actividad comunicativa más representativa en cuanto a mecanismos lingüísticos propios de la interacción (Centro Virtual Cervantes, verbete *Interacción*).”

Com essas definições, chegamos ao ponto principal do que estamos avaliando, a interação oral como ato comunicativo entre falantes de um mesmo sistema linguístico, em nosso caso a dedicação e o empenho dos alunos de intercâmbio ao interagir com outro interlocutor em língua inglesa. De acordo com o QECR, a interação, definida como uma atividade linguística, é vista como um processo no qual

(...) participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância a interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (Conselho da Europa, 2001, p.36)

Na definição acima, a interação aparece como sendo uma atividade linguística que vem promover a competência comunicativa do estudante de LE. Assim sendo, a interação não pode ser destituída das atividades básicas do ato comunicativo, a compreensão e a produção, pois para interagir numa conversa, o falante tem que primeiro ouvir e compreender para depois responder, fazendo com que o emissor passe a interlocutor e vice-versa.

Outra categoria tratada na escala é o respeito pelas diferenças culturais. Para que se tenha uma boa competência comunicativa intercultural se faz necessário a aceitação e compreensão das diferenças entre as diversas culturas. Conscientizar-se sobre as várias etnias e culturas presentes no mundo, valorizá-las e respeitá-las. Renegar toda discriminação com base em diferenças de raça, religião, classe social, nacionalidade e sexo. Reconhecer as qualidades de sua própria cultura e aprender a aceitar as culturas diferentes da sua, exigindo respeito para si e para os demais seres humanos, o que torna a interação mais harmoniosa. Na escala as questões que medem essa categoria são as de número 2, 7, 8, 16, 18 e 20.

5.3.2. Os testes de avaliação linguística

Estes testes foram aplicados pré e pós o período de intercâmbio para uma comparação e avaliação de possíveis mudanças na proficiência linguística dos alunos. O teste de avaliação linguística, com perguntas precisas direcionadas para uma resposta esperada, é uma característica da pesquisa quantitativa, pois queremos saber quantos alunos estão aptos linguisticamente para um intercâmbio.

Os testes de avaliação linguística seriam, a princípio, adaptados das propostas existentes do Cambridge English Language Assessment (disponíveis em <http://www.cambridgeenglish.org/exams/>). Das quatro áreas oferecidas para aplicação desses exames, aplicaríamos aos alunos os testes *General*

English e *English for Schools*, que se adaptava melhor aos nossos objetivos. Os testes não estão disponíveis online, sendo necessário um pré agendamento a uma das localidades onde o teste seria aplicado, implicando também os custos pelos testes que não seriam pagos pelos alunos e nem pela Secretaria de Educação. Por norma, existe um orçamento da Secretaria de Educação destinado a gastar com cada aluno que fará o intercâmbio, mas este orçamento não inclui testes extras para serem aplicados aos alunos, pois o estado contrata escolas particulares de idiomas que oferecem cursos aos alunos, futuros intercambistas. Nos núcleos de línguas das escolas são aplicados testes de proficiência elaborados pela própria escola que, de uma certa forma, são baseados nos quadros avaliativos do QECR.

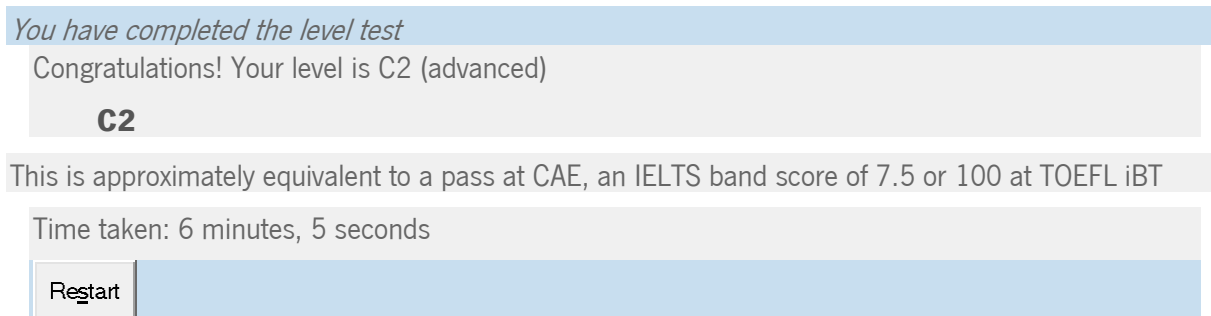
Como alternativa, decidimos recorrer ao site "Language Level" (Anexo 07) que oferece testes de idiomas gratuitos online através do site: <http://www.languagelevel.com/>. Ao final do teste eletrônico, o site aponta o resultado, dando o nível do aluno de acordo com o QECR, classificando o falante em três níveis, subdivididos, cada um em dois níveis: Utilizador elementar (níveis A1 e A2); utilizador independente (níveis B1 e B2) e utilizador proficiente (níveis C1 e C2). O resultado sai na hora, assim que o aluno encerra o teste. Desta maneira pedimos aos alunos que fizessem o teste online, e ao final anotassem o resultado oferecido pelo site após terem concluído o teste.

Uma vez no site "Language Level", escolhemos a alternativa "Test your English for free". Ao clicar no link, abre-se uma nova janela com o título: "What's your level of English?" (<https://www.languagelevel.com/english/index.php>), seguida com alguns informes e instruções em inglês, e logo em seguida vem o teste propriamente dito para o aluno responder. O teste contém 15 questões de gramática e vocabulário, e é apenas uma amostra de um teste maior que também testa as outras habilidades como "listening, writing e speaking", mas estas não estão contempladas nesta amostra. Um pequeno teste oral (Anexo 08) foi realizado pelo pesquisador no dia da aplicação do teste linguístico. Esse teste mais simples serviu para avaliar as habilidades de listening e speaking, que seriam as mais utilizadas pelos alunos durante o intercâmbio. Quanto a outra habilidade (writing) não fizemos um teste mais aprofundado por não julgarmos muito necessária para o uso que os alunos iam fazer da língua durante o intercâmbio.

As questões do teste podem se tornar mais fáceis ou mais difíceis de acordo com o andamento das respostas dadas. No decorrer do teste o aluno não poderá ver se suas respostas foram corretas ou não. Somente ao final do teste o nível de inglês do aluno é avaliado, sendo mostrado na tela do computador o resultado do nível que se encontra o aluno. Nosso objetivo com esse teste foi de avaliar conhecimentos vocabulares e de estrutura da língua do aluno antes de sua partida como também no

retorno, tendo sido aplicado antes e após o intercâmbio. Ao final do teste, além de aparecer o resultado classificado de acordo com o QECR, aparece também o tempo levado para a realização do mesmo, assim como a indicação ao candidato dos resultados de outros testes que são compatíveis com o seu nível, conforme vemos na figura 3 abaixo:

Figura 3: Resultado do teste Language Level



Durante a aplicação deste teste ao primeiro grupo de alunos que saiu para o intercâmbio em janeiro de 2016, como é online, utilizamos o laboratório da GRE Recife Norte localizado no Bairro de Santo Amaro na cidade do Recife. Ao final do teste, os alunos marcavam em um formulário o nível dado pelo teste. Conforme citamos, esse teste foi repetido no retorno desses mesmos alunos para avaliar se houve algum progresso nos níveis por eles apresentados antes da partida. No primeiro momento, dentre os 28 alunos testados, somente um atingiu o nível A1 (nível mais baixo) e outro aluno atingiu o nível C2 (nível mais alto). A grande maioria dos alunos ficou classificada entre os níveis B1 e B2, como detalharemos no capítulo seis. Na realização destes testes contamos com o apoio de professores de inglês do programa e com a coordenação da GRE Recife Norte que facilitaram nosso acesso aos laboratórios das escolas da rede pública e acompanharam as atividades realizadas nos mesmos.

Como o teste aplicado não avalia a habilidade oral, um teste oral complementar foi aplicado. Para este teste, como o nível esperado para os alunos antes do embarque é entre A2 e B1, utilizamos os testes do Engoo que se encontram disponíveis online no site: <https://engoo.com.br/materiais-do-curso/teste-de-ingles-online>. Queríamos apenas saber se os alunos possuíam uma fluência mínima para uma interação em língua inglesa fora do país, e por isso aplicamos um teste simples. Baseados nos testes do Engoo e de outros disponíveis na internet, elaboramos um roteiro adaptado com esses testes que também utilizamos para a aplicação aos alunos. Esse teste consiste em várias perguntas em forma de entrevista que são lidas pelo entrevistador (Anexo 08) e de acordo com a resposta do aluno lhe é atribuída uma nota que varia de zero a quatro em uma escala onde quatro é a pontuação

máxima e zero não pontua. Essas perguntas são postas em seis grupos com níveis de complexidade crescentes para testar o entendimento do aluno. Esses seis grupos equivalem aos seis níveis do QEER. As perguntas do grupo 1 têm como objetivo “descrever pessoas, lugares e eventos”. As perguntas do grupo 2 trabalham a comparação e o contraste utilizando o verbo To Be juntamente com os adjetivos, comparativos e superlativos. No grupo 3 trabalha-se as formas do passado e do futuro, trabalhando funções referenciais da linguagem. No grupo 4 é trabalhado os verbos modais enfatizando dar sugestões e conselhos a uma outra pessoa. No grupo 5 trabalha-se as formas condicionais através da descrição sobre situações hipotéticas e irreais. No grupo 6 é trabalhada a opinião pessoal. Neste ponto da entrevista, o aluno deve estar ciente de que deverá embasar ou apoiar suas respostas, mostrando sua capacidade argumentativa.

5.3.3. As entrevistas semiestruturadas

Uma das técnicas utilizadas em nossa pesquisa foi a entrevista, que tem caráter exploratório, ou seja, estimula os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Ela faz emergir aspectos subjetivos, atinge motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de forma espontânea (Vergara, 2007).

Ao retardarmos a realização das entrevistas pudemos detectar alguns dados interessantes na vida do pós-intercambista, tais como sua trajetória educacional e profissional e pudemos com isso relacionar esses fatos como um desdobramento dos benefícios que o intercâmbio proporcionou à vida desse estudante, confirmando assim nosso pressuposto teórico de que o aprendizado de uma língua estrangeira em contexto de imersão pode proporcionar benefícios em sua vida pessoal e profissional.

Esse procedimento adotado está de acordo com o que afirma Minayo e Sanches (1993) que nos alertam que independentemente dos métodos quantitativos e qualitativos utilizados pelos pesquisadores, é necessário uma compreensão maior e elementar de outras abordagens de pesquisa, acrescentando uma postura colaborativa e se adaptando ao contexto para evitar que ocorram equívocos em seu resultado final. Esses aspectos seriam de difícil apreensão se tivéssemos feito a entrevista logo após o retorno, por conta das obrigações escolares que eles têm logo após retornar do intercâmbio.

As entrevistas na pesquisa qualitativa são realizadas por meio de questões em profundidade ou de discussões em grupo. De acordo com Minayo (2010), a entrevista é vista como

uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados

que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p.261).

De acordo com Martins e Bicudo (1994) a entrevista, vista como um recurso dentro da pesquisa qualitativa pode ser considerado como “um encontro social, possuidor de características peculiares, que são: a empatia, a intuição e a imaginação” (p. 53). As informações surgidas em uma entrevista de abordagem qualitativa são analisadas de acordo com o roteiro (guião) aplicado e registradas em relatório, destacando opiniões, comentários e frases mais relevantes que surgiram. Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo é o de atingir o máximo de clareza nas análises dos fenômenos sociais. A entrevista é um processo de interação entre duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado, no qual o entrevistador tem como objetivo obter informações do entrevistado: “As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com a problemática central e que deve ser seguida” (Haguette, 2001, p. 86).

Habitualmente, as entrevistas são classificadas em estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas (ou abertas). Nas entrevistas abertas ou não estruturadas, o informante aborda livremente o tema proposto; já nas entrevistas estruturadas, pressupõe-se que existem perguntas mais rígidas ou fixas como acontece em um inquérito ou questionário. Em nosso caso, elaboramos um guião com perguntas pré-estabelecidas, porém permitindo que o entrevistador, no decorrer da entrevista, colocasse outros pontos que achasse relevantes, sendo caracterizada como uma entrevista semiestruturada.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (p. 152). Para Manzini (1990/1991, p. 154), esta técnica está focada em um assunto, sobre o qual formulamos um roteiro (Guião) com as questões principais, complementadas por outras perguntas inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ela combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Boni & Quaresma, 2005). O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Durante a execução do roteiro, o entrevistador deve estar focado no andamento da entrevista e, “no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não

ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista” (p.75), caso o entrevistado tenha desviado do tema ou tenha dificuldades com alguns dos tópicos abordados.

Após alguns meses após os alunos retornarem do intercâmbio, selecionamos dentre eles um grupo para realizar as entrevistas semiestruturadas. Queríamos ver os efeitos do intercâmbio nesses alunos e o que mudou em suas vidas após alguns meses de sua chegada. Para participar das entrevistas semiestruturadas escolhemos um grupo de dez alunos dentre os vinte e três intercambistas (v. 5.2.1). No momento da entrevista, eles já deveriam ter terminado o ensino médio e já estariam teoricamente sendo absorvidos pelo mercado de trabalho ou matriculados em um curso superior.

Como é comum em nosso estado um aluno terminar o ensino médio e depois ficar sem opção de estudar em um curso superior por não ter alcançado as notas requeridas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e também não conseguir um trabalho por não terem uma qualificação específica, queríamos saber se os alunos retornados de um intercâmbio seguiriam esse mesmo caminho, ou se o fato de dominarem uma língua estrangeira, além da experiência cultural adquirida, seria um diferencial na vida desses alunos para conseguirem um trabalho ou mesmo no ingresso em um curso superior em uma faculdade ou universidade. Mostramos, portanto, como se encontravam esses alunos na sociedade e seu progresso após terem participado de um intercâmbio que foi uma experiência marcante em suas vidas.

A entrevista semiestruturada foi dividida em seis blocos, cada qual com seus objetivos específicos e tópicos temáticos para a formulação das questões a serem colocadas. Primeiro dividimos os eixos temáticos que estão baseados nos objetivos de nosso trabalho: a legitimação da entrevista, a caracterização sociocultural do aluno, o período do curso preparatório do PGM e expectativas do aluno para o intercâmbio, experiências vivenciadas durante o intercâmbio, aprendizagens realizadas e contribuições do intercâmbio na vida atual dos alunos e finalmente o fecho da entrevista. Desses temas, extraímos os tópicos para elaborar um formulário de 25 questões a serem colocadas na entrevista. Foram ainda levantadas, junto aos entrevistados, informações mais específicas referentes às suas trajetórias de vida, bem como traçar o seu perfil, através das seguintes variáveis sociodemográficas: sexo, idade, escolaridade, estado civil, fenótipo, renda familiar mensal, assim como a interação em suas famílias e na sociedade, sobre o período de preparação para o intercâmbio. Buscamos saber sobre a forma como esses alunos perceberam suas experiências durante esse período, enfatizando os aspectos positivos e negativos vivenciados. Analisamos suas percepções sobre justiça e injustiça social, ao mesmo tempo que procuramos verificar como essas experiências adquiridas podem impactar suas vidas de agora em diante. O quadro 10 apresenta os objetivos

específicos da entrevista, mostrando os tópicos abordados. O roteiro detalhado é apresentado no Anexo 10.

Quadro 10: Recorte do guião da entrevista aos estudantes

OBJETIVOS	TÓPICOS
Recolher informações que permitam mostrar características pessoais do aluno e sua interação com a família e sociedade antes do intercâmbio.	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da sua história de vida considerados importantes, posicionando-se no tempo anterior ao intercâmbio: família, interesses, o que fazia nos tempos livres etc. - Pontos positivos e as frustrações em suas interações no dia-a-dia, como percebia a sua realidade em relação ao mundo antes do intercâmbio
Recolher informações sobre o período de preparação do aluno para o intercâmbio durante o curso preparatório do PGM.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre o PGM e expectativas em relação à participação no programa - Processo de adaptação a uma nova realidade e a importância da preparação para o intercâmbio. - Principais diferenças entre estudar uma língua estrangeira numa turma normal da escola e no cursinho de idiomas do PGM
Recolher informações sobre a forma como o aluno percebe sua experiência de intercâmbio incluindo os aspectos considerados positivos e negativos e percepções de (in)justiça.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com família que o hospedou e com seus colegas de turma e com os professores no local do intercâmbio; - Dia-a-dia no país de destino, informando novas atividades, passeios, esportes praticados e sociabilidade com as pessoas locais. - Aspectos positivos e negativos em ser um intercambista num país estrangeiro; - Dificuldades de estar lidando com uma nova cultura e nova língua e como superou essas questões. - Questões de justiça (ou injustiça) social percebidas, tanto em nível individual quanto na sociedade, comparando o seu país de intercâmbio com o Brasil.
Recolher informações sobre as aprendizagens e experiências adquiridas durante sua participação no programa de intercâmbio e como isso impactará sua vida de agora em diante.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens adquiridas e como a experiência no intercâmbio está mudando (ou não) sua vida no presente. - Importância de se saber uma língua estrangeira para se comunicar.

As perguntas que constaram neste roteiro tiveram grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos dos sujeitos, procurando dialogar com três dos objetivos específicos propostos na pesquisa: identificar efeitos da experiência internacional desses alunos em seu percurso escolar e em suas vidas, no âmbito pessoal e/ou profissional; evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa) em contexto de imersão, e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos, em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros; e caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, decorrentes da experiência de contato intercultural em países de língua inglesa.

De acordo com o andamento da entrevista, estas respostas foram curtas, ou um pouco mais prolongadas e aprofundadas. Mesmo tendo dado acesso às questões escritas, as perguntas foram lidas ao aluno e as respostas foram gravadas para as nossas análises. Tivemos o cuidado de antes da

entrevista explicar sobre os seus procedimentos, assim como obter um consentimento informado (Anexo 9) para a entrevista, junto dos pais do aluno (quando menor de idade).

Marcamos individualmente com cada um e audiogravamos a entrevista. Enquanto na pesquisa quantitativa é exigido um número maior de entrevistados para garantir a precisão nos resultados, que serão projetados para a população representada, na pesquisa qualitativa não há preocupação em projetar resultados para a população; logo, o número de entrevistados geralmente é pequeno, como foi o nosso caso: "o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno" (Richardson, 1999 p. 102).

Ao final foi feito um agradecimento, informando ao aluno o quanto foi importante a sua contribuição. As perguntas não visavam uma resposta exata ou direta sobre as mesmas, mas tão somente serviram como base para que o aluno desenvolvesse mais sobre a questão abordada, deixando-o livre para discutir sobre o tema, desde que a discussão não destoasse dos objetivos do roteiro proposto.

Após a recolha dos dados nas entrevistas semiestruturadas, partimos para sua transcrição e para as análises dos dados coletados. Na transcrição padronizamos as perguntas que foram feitas na entrevista oral, mesmo sabendo que na hora que a pergunta foi formulada ao aluno, nem sempre elas seguiram um mesmo padrão. Muitas vezes adaptamos as perguntas na hora da entrevista para facilitar mais a compreensão do aluno entrevistado e não o deixar preso a um vocabulário acadêmico, já que na hora da entrevista o clima era de descontração. Com essa entrevista obtivemos as respostas que queríamos como complemento para traçar o perfil de cada aluno. A partir das análises das entrevistas conseguimos obter as categorias que foram essenciais para o fechamento daquilo que pretendíamos saber, assim como as novas proposições para a continuidade do estudo que mostrou ter ainda um campo muito vasto a ser explorado.

5.3.4. A observação direta

Uma outra técnica por nós utilizada foi a observação direta dos alunos, sem, contudo, interferir na rotina diária deles. Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade. Obriga o

investigador a um contato mais direto com a realidade e o objeto de estudo, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 1990; Santos 1999, 2002).

A observação direta é uma técnica utilizada em pesquisas de natureza exploratória e descritiva. Em geral, o observador não questiona pessoas nem comunica com as pessoas que estão sendo observadas, apenas registra, geralmente, seguindo um roteiro de observação, os comportamentos demonstrados. Ajuda a identificar e obter dados a respeito de situações sobre as quais os investigados não têm consciência, mas que norteiam seu comportamento (Lakatos, 1990). Este tipo de técnica pode ser aplicada de uma forma mais estruturada, seguindo um roteiro, ou de uma forma mais aberta ou livre.

Na observação estruturada ou sistemática é especificado o que deve ser observado e como devem ser registradas as observações. Para a sua realização se faz necessário, além de condições controladas, um cuidadoso planejamento e a elaboração dos instrumentos adequados para registrar os dados. O pesquisador que opta por uma pesquisa sistemática deve ter em mente a clareza daquilo que busca e dos aspectos fenomenológicos mais importantes a serem observados. Deste modo poderá “preparar um plano bem determinado de observação adaptado às circunstâncias e ao objeto de estudo, esse instrumento vai permitir-lhe fazer uma ordenação dos dados antecipada dentro o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes.” (Laville & Dionne, 1999, p.177). Na observação estruturada todos os pesquisados recebem o mesmo tratamento e o observador foca a sua atenção em aspectos contextuais ou da situação em estudo “explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco.” (p. 178).

Na observação não estruturada ou assistemática, o observador registra os aspectos que parecem mais importantes para o problema em questão. Este segundo método exige uma maior experiência do observador e é geralmente utilizado em situações onde não existe conhecimento prévio sobre o assunto. Geralmente é conduzida para preparar um trabalho de investigação mais estruturado que poderá ser aplicado posteriormente. Esta técnica é conduzida de forma mais livre, sem fichas ou instrumentos formais de registro, mesmo que a fidelidade no registro dos dados observados seja um critério inerente à pesquisa científica. Na observação assistemática geralmente o pesquisador trabalha com categorias amplas, abertas. Por esta razão é que geralmente essa técnica é utilizada em estudos exploratórios, mas “o êxito dessa técnica vai depender do observador, de estar ele atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de perspicácia, discernimento, preparo e treino, além

de ter uma atitude de prontidão.” (Marconi & Lakatos, 1999, pp. 91-92). Em nosso caso a observação foi assistemática pois foi feita de modo esporádico, mas específica e de caráter exploratório.

Foram analisadas também as anotações feitas pelo pesquisador e suas impressões de campo. Isso inclui tanto o ambiente onde as notas foram tomadas, como a análise de comportamento dos estudantes e até mesmo algumas reflexões feitas pelo pesquisador no momento. Essas observações foram feitas nas reuniões preparatórias antes do embarque do grupo para o intercâmbio. Serviram para um apoio ao que estava sendo pesquisado, para situar o momento da pesquisa. Procuramos observar o comportamento dos alunos antes do embarque e como eles se interrelacionavam. Para a observação direta, o pesquisador produziu algum material que denominou “impressões do campo de pesquisa”, uma espécie de “diário de bordo” (Casa-Nova, 2009), onde foram escritas todas as observações consideradas importantes e que poderiam contribuir com nossa pesquisa. Essas notas podem ser feitas de formas diferentes. Em nosso trabalho, optamos por descrever fatos vivenciados pelo pesquisador, o ambiente dos acontecimentos e a reação dos alunos pesquisados. Foi registrado não somente o que acontecia, mas também as impressões do pesquisador sobre os fatos ocorridos. Descrevemos desde as reuniões iniciais de preparação dos alunos como também o comportamento deles durante a aplicação dos testes, durante a apresentação na culminância dos trabalhos, após o retorno do intercâmbio.

Além da observação das pessoas, fizemos também um detalhamento dos locais onde se realizavam as reuniões preparatórias. Analisamos a interação entre os alunos futuros intercambistas, assim como a interação destes com os alunos pós intercambistas que em muitas reuniões participavam dando apoio e compartilhando experiências com os futuros intercambistas. Procuramos observar e anotar tudo de forma a não perder alguns detalhes e mensagens implícitas que seriam importantes em nossas análises posteriores. Essas anotações foram muito importantes, pois ajudaram a nossa compreensão do contexto onde aplicamos os testes e do local onde os alunos estavam sendo orientados, detalhes que ajudam a interpretar uma determinada situação.

Nestas reuniões preparatórias, além do pessoal ligado à GRE, havia também a presença dos parceiros do programa representados por agentes de viagem que são especializados em intercâmbio, representantes do governo do estado e até mesmo, em algumas reuniões, representantes dos consulados de países onde os alunos iriam passar o semestre. Em tais reuniões recomendações práticas eram passadas aos alunos, desde seguro de saúde até aspectos culturais detalhados dos países de intercâmbio, situações práticas do dia a dia, como proceder em determinados momentos e o que se deve evitar quando se está fora do país.

A observação feita após o retorno do grupo estava mais focada no aspecto comportamental dos alunos. Como eles agiam e interagiam entre si e com seus professores, pais ou responsáveis. Observamos sua desenvoltura ao apresentarem o trabalho de conclusão durante a reunião de culminância, como questões como timidez ao falar em público eram superadas, e o que eles expressavam sobre suas experiências fora do país. Percebíamos já nesse momento que houve um progresso na maturidade desses alunos, o que se confirmou posteriormente com os resultados das entrevistas.

As observações serviram de apoio referencial em nossas análises posteriores. Muitos aspectos que detectamos acerca da interação durante as observações foram confirmados na análise dos dados. Os testes linguísticos e de sensibilidade intercultural que aplicamos posteriormente, junto ao referencial contextual que tivemos com as observações serviram para corroborar com os resultados revelados pelas entrevistas. Na seção que segue veremos como se deram esses processos.

5.4. Procedimentos de análise dos dados recolhidos

Nesta seção mostraremos como utilizamos procedimentos de análise quantitativa e de análise qualitativa para o tratamento de nossos dados. As análises quantitativas foram realizadas para a Escala de Sensibilidade Intercultural e os testes linguísticos. Os dados recolhidos foram analisados, quantificados e transformados em gráficos que serão disponibilizados nos resultados no capítulo 6. A parte qualitativa de nosso estudo foi marcada pela entrevista semiestruturada e a observação direta, a partir das categorias já existentes da escala de sensibilidade intercultural, mas também no surgimento de novas categorias emergentes com as entrevistas.

5.4.1. A análise documental

A análise documental serviu para redigir o ponto de caracterização do contexto do programa (5.1.4). Tivemos acesso a alguns documentos produzidos pela Secretaria de Educação na implantação e implementação do PGM, além de documentos para o uso do intercambista. Vimos, também, alguns documentos que dão a base legal do PGM como um programa de governo. Para um melhor entendimento da dinâmica do programa, analisamos alguns documentos como leis, decretos e emendas que não somente criaram, mas também fizeram com que o programa fosse definitivamente implementado e mantivesse um funcionamento regular.

Durante a análise de documentos, juntamos todo material que tínhamos referente ao PGM, desde os documentos mais genéricos como editais, atas de criação do programa e até mesmo materiais utilizados para divulgar o programa, incluindo os documentos mais específicos utilizados pelos alunos intercambistas tais como ficha de inscrição, termos de compromisso, declarações de responsabilidades assinadas pelos alunos e pelos pais ou responsáveis, fichas de saúde, etc. Tivemos acesso também aos arquivos do PGM. Mesmo sendo um programa novo, há um amplo arquivo com a história do programa desde o início de seu funcionamento. Nesses arquivos temos históricos de experiências de alguns alunos, relatos de viagem e de projetos realizados por estes alunos após o retorno para casa - ver análise completa no anexo 06.

De acordo com Flores (cit. in Calado & Ferreira, 2004), os documentos são “fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação” (p. 3). Ou seja, o documento por si só pode não ter um valor analítico, mas quando lhe é atribuído um contexto, o seu significado pode mudar durante a análise. Dessa maneira, a técnica da análise documental é caracterizada por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (Peña Vera & Morillo, 2007).

A pesquisa documental, enquanto método de pesquisa da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, podendo ser empregada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter mais abrangente, com um foco mais crítico. Essa característica se torna mais consistente de acordo com o referencial teórico que alimenta o pensamento do pesquisador, pois não somente os documentos escolhidos, mas também a sua análise deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa, não somente na forma como ele compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, na maneira como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo esse percurso está marcado pela concepção teórica a qual se filia o pesquisador.

5.4.2. Análise quantitativa

No nosso estudo, percebemos em alguns alunos que no segundo teste de língua o nível de proficiência subiu bem mais do que o esperado. Já nos resultados dos testes de sensibilidade intercultural o progresso teve uma amplitude menor, porém de forma positiva. Esta constatação levou a

uma nova interrogação, inicialmente não pensada, mas que resultou dos dados da investigação. Neste sentido, para tentar descobrir o motivo dessa progressão acima do esperado nos testes de língua, resolvemos triangular os resultados dos testes linguísticos desses alunos com os resultados da escala de sensibilidade intercultural, para tentar responder ao seguinte questionamento: “Será que o aumento da sensibilidade intercultural também influencia no aumento da proficiência linguística?” Para dar resposta a esta questão, fizemos uma análise quantitativa.

Na análise quantitativa, a investigação apoia-se predominantemente em dados estatísticos que refere-se ao conjunto de métodos quantitativos utilizados na análise e descrição de uma determinada ocorrência, pois nesse tipo de pesquisa os resultados podem ser quantificados e colocados em gráficos. De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa recorre a uma linguagem matemática para descrever as causas de um determinado fenômeno. Ainda segundo o autor,

(...) ela é fortemente influenciada pelo positivismo. Centrada na objetividade, foca na análise de dados brutos, adotando instrumentos padronizados e neutros na recolha dos dados, sendo geralmente constituídas por amostras grandes e representativas da população, e por isso os resultados são encarados como um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. (p. 20)

Em nosso trabalho usamos essa técnica na avaliação da proficiência linguística dos alunos. Nessa análise utilizamos gráficos para a análise individual, mostrando o nível do aluno antes e após o intercâmbio. Isto nos permitiu uma análise mais detalhada dos intercambistas selecionados, um a um. Quando o gráfico se repetia apontando o mesmo tipo de evolução em mais de um aluno, optamos em fazer uma análise para cada pequeno grupo. No caso de mais de um aluno ter saído do nível B1 para o nível B2, fizemos a análise para todos os alunos que estavam inseridos nessa realidade, para que as análises não se tornassem repetitivas. Isso validou ainda mais a nossa pesquisa, pois além dos resultados de grupo que tivemos anteriormente, pudemos avaliar o progresso individual de cada aluno ou de pequenos grupos de alunos que obtiveram um progresso semelhante na escala de proficiência linguística adotada pelo Conselho da Europa.

Essa quantificação também foi utilizada para a análise do teste de competência comunicativa intercultural contido na escala de sensibilidade intercultural. Os resultados do teste e da escala foram fundidos e sujeitos a uma análise estatística descritiva simples, apresentada em gráficos, mostrando o resultado de acordo com as categorias propostas por Chen & Starosta (2000). No caso desses dois últimos exemplos, a análise foi somente de natureza quantitativa, pois tiveram seus aspectos avaliados quantitativamente.

Para a correlação dos dados utilizamos dois testes disponibilizados no programa de software IBM/SPSS. O primeiro a ser utilizado foi o “teste t de Wilcoxon”, que é um teste não paramétrico, para

fazer a avaliação da classificação linguística. Para classificar a avaliação de sensibilidade intercultural, utilizamos o “teste t de Student,” que é um teste paramétrico e, portanto, mais adequado para este tipo de avaliação. Os testes paramétricos trabalham com pontuações e, como tal, permitem o cálculo do leque, da amplitude, das médias e do desvio padrão. Os testes não paramétricos geralmente não trabalham com pontuações e sim com posicionamentos dos sujeitos, permitindo uma análise mais categorial.

A escolha de testes diferentes foi feita dada a natureza métrica diferente das variáveis em estudo, em que uma é essencialmente categórica e outra é essencialmente intervalar. Para o caso dos testes linguísticos, utilizamos o “teste t do Wilcoxon” que é ideal para a língua pois esta é categórica. Porém para trabalhar com a sensibilidade intercultural utilizamos o “teste t de Student”, que é um teste paramétrico. Este teste não vai trabalhar posições, mas vai comparar as médias entre si. Como a medida de sensibilidade é uma medida que tem casas decimais, este teste nos oferece uma medida mais robusta. No teste “t de Student” é feita a comparação aluno a aluno e suas pontuações no primeiro e no segundo momento, em uma amostra emparelhada, para obtermos o resultado.

Aqui adotamos um estudo correlacional que recorre a correlação ou associação entre variáveis, passando a um estudo quase-experimental quando consideramos as mudanças ocorridas nos resultados em dois momentos distanciados de avaliação. Os estudos correlacionais têm estas duas estatísticas disponíveis. Neste estudo, cruzamos variáveis e analisamos as diferenças entre os dois momentos da avaliação. Utilizamos a estatística descritiva quando pretendemos descrever os resultados obtidos na amostra de participantes em termos de dispersão de concentração dos valores em torno das médias, ao mesmo tempo que recorreremos à estatística inferencial quando o objetivo foi avaliar as correlações entre variáveis ou comparar médias entre dois momentos de avaliação.

5.4.3. A análise de conteúdo

Além dos resultados dos testes, analisamos ainda o que os alunos nos relataram nas entrevistas, pois queríamos saber de que forma a experiência de intercâmbio no exterior havia impactado a vida desses alunos. Partindo desses pontos, pudemos verificar se o nível de sensibilidade intercultural pode influenciar ou não na competência linguística desses alunos. Para isso, realizamos também uma análise qualitativa do conteúdo dessas entrevistas.

De acordo com Flick (2009, p. 291) a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material.” Conforme Chizzotti

(2006), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” (p. 98). Baseado nessas declarações podemos dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações cujo objetivo é ultrapassar as incertezas e enriquecer a interpretação dos dados emergentes. Em nosso trabalho, utilizamos análise de conteúdo para analisarmos as entrevistas aplicadas aos alunos, extraindo dos dados as categorias pré-existentes, mas criando, a partir deles, outras categorias (emergentes).

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” (p. 7). Essa análise leva a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a interpretar as mensagens e a alcançar um maior entendimento de seus significados, em um nível que vai além de uma simples leitura. De acordo com Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo “é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis” (p. 185). Trata-se de uma “metodologia de pesquisa (...) com um significado especial no campo das investigações sociais” (Moraes, 1999, p. 7), sendo considerada bem mais do que apenas uma técnica de análise de dados, pois é uma abordagem metodológica com suas próprias características e possibilidades.

Durante seu percurso histórico, a análise de conteúdo tem sempre oscilado entre o rigor da possível exatidão dos números e a fertilidade sempre questionada de sua subjetividade. No entanto, ao longo do tempo, as abordagens qualitativas têm sido cada vez mais valorizadas, utilizando como estratégias, principalmente, a indução e a intuição para atingir níveis de compreensão mais profundos dos fenômenos que a pesquisa se propõe a analisar, fornecendo ao leitor subsídios e informações complementares de uma determinada mensagem (Moraes, 1999, p.7).

Como uma técnica indireta de tratamento dos dados recolhidos, a análise de conteúdo apresenta procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Além disso, pode também ser utilizada como um tipo de guia prático para a ação, que pode ser remodelada em função dos problemas cada vez mais diversificados dentro de seu objeto de estudo. Ainda segundo Moraes (1999):

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (p.7)

Em sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo parte de uma série de pressupostos, os quais, na análise de um determinado texto, servem de referência para capturar o seu sentido simbólico. Este sentido simbólico nem sempre está explícito e o seu sentido não é único, podendo ser abordado de acordo com as diferentes perspectivas. Desta maneira, um texto pode conter diversos significados (Olabuenaga & Ispizúa, 1989, p.185):

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Foi utilizada a análise de conteúdo das entrevistas aos participantes do PGM, recorrendo-se à categorização temática. Essa técnica nos assegurou que o conteúdo exposto foi agrupado em unidades de significação. Para que esse objetivo fosse atingido, após a exploração inicial do material, foram definidas categorias, as quais foram codificadas em temas de acordo com as menções dos participantes nas entrevistas. As categorias foram criadas baseadas nas perguntas ou em grupo de perguntas sobre um determinado tema da entrevista. Em seguida, as respostas foram agrupadas nessas unidades categorizadas e contabilizadas, conforme iam surgindo (Anexo 11). Para atingirmos tal propósito, em nossa pesquisa seguimos o modelo sugerido por Moraes (1999) que divide a análise em cinco etapas:

- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 - Interpretação.

Ao seguirmos estas etapas estamos focalizando principalmente uma análise qualitativa, mesmo sabendo que elas também poderão ser aplicadas em estudos quantitativos. Neste caso, examinaremos a seguir cada uma dessas etapas:

1. Preparação - Uma vez de posse das informações a serem analisadas, em primeiro lugar submetemo-las a um processo de preparação que consistiu em:

1.1 - Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para isto lemos todos os materiais e tomamos uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estavam de acordo com os objetivos de nossa pesquisa, realizando assim um depuramento dos dados. Os documentos assim incluídos na amostra foram representativos e pertinentes aos objetivos de nossa análise, assim como cobriram de forma abrangente o nosso objeto de estudo.

1.2 - Iniciar o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos. Este código foi constituído de números e letras que, a partir daquele momento, orientaram o pesquisador para retornar a um documento específico quando houve necessidade.

2. Unitarização - Uma vez devidamente preparados, os dados foram submetidos ao processo de “unitarização”. Isso consistiu em:

2.1 - Relemos cuidadosamente os materiais com o objetivo de definir a *unidade de análise*, que também pode ser denominada “unidade de registro” ou “unidade de significado”. As unidades de registro são palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos e encontrados nos diversos documentos analisados. Elas permitem traçar o perfil dos participantes e conhecer as convergências e divergências a respeito de algum ponto. As unidades de registro podem ser uma frase simples ou composta ou mesmo a reunião de algumas ideias que podem fazer alusão ao que se investiga (Queirós & Graça, 2013). Ela é o elemento unitário de conteúdo que foi submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo este elemento é denominado de unidade de análise.

2.2 – Ao relemos todos os materiais e identificarmos neles as unidades de análise, procedemos com a codificação de cada unidade, criando códigos adicionais associados ao sistema de códigos criados anteriormente.

2.3- Após o processo descrito anteriormente, isolamos cada uma das unidades de análise, antes de submetê-las à classificação.

2.4 - Definimos também as unidades de contexto, que é geralmente uma unidade mais ampla do que a unidade de análise. A unidade de contexto serve de referência à unidade de análise dando os limites contextuais para a compreensão da unidade de análise. As unidades de contexto destacam onde ocorreram os eventos das unidades de registro. Bardin (1979), como exemplo, mostra a análise de mensagens

políticas, nas quais “palavras como liberdade, ordem, progresso, democracia e sociedade, têm necessidade de contexto para serem compreendidas no seu verdadeiro sentido” (p. 107). Em uma associação com o intercâmbio, as unidades de registros podem ser palavras como fluência na língua estrangeira, adaptação dos estudantes, cultura diferente; e a unidade de contexto, pode ser o país de intercâmbio, ou seja, o local que possibilita o acontecimento do que foi citado. A unidade de contexto é caracterizada como “o segmento do texto mais vasto que inclui e enquadra a unidade de registro e permite a sua compreensão” (Queirós & Graça, 2013, p. 130). Ao concluirmos essa etapa já estávamos prontos para começar a categorização ou a construção das categorias.

3. Categorização - A categorização consiste em proceder ao agrupamento de dados considerando suas partes comuns, que são classificadas por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo de análise. Estes critérios tanto podem ser semânticos, originando categorias temáticas, como também podem ser sintáticos, definindo-se as categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser construídas a partir de critérios léxicos, dando ênfase nas palavras e seus sentidos ou também podem ser baseadas em critérios expressivos focando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve ser fundamentado em apenas um destes critérios.

Como afirmam Olabuenaga e Ispizúa (cit. in Moraes, 1989), o processo de categorização “deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.” (p. 6). Assim, a categorização é uma operação de classificação de um texto seguindo critérios específicos, facilitando a análise da informação ao mesmo tempo que fundamenta-se numa definição precisa do problema, dos objetivos, assim como nos elementos utilizados na análise de conteúdo. É também importante compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular e não de uma forma sequencial e linear. Os dados por si só podem ser desprovidos de sentido, sendo necessário extrair deles o significado, fato que não é alcançado geralmente em uma única tentativa.

Na análise de conteúdo, a construção de categorias obedece a certos critérios. As categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas, ou seja, “a classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva” (Moraes, 1989, p.6), e sua classificação deve ser consistente. Dizer que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, significa dizer que ele deve

possibilitar a categorização de categorias definidas nos objetivos da análise. Não deve ficar de fora nenhum dado significativo sem ser classificado. A amplitude e precisão das categorias estão diretamente ligadas ao número de categorias existentes. Geralmente, quanto mais subdivididos estejam os dados, e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação. Por outro lado, um número exagerado de categorias pode causar dificuldades na compreensão. Como o objetivo básico da análise de conteúdo é reduzir os dados de uma comunicação, trabalhamos em nossa pesquisa com um número mais reduzido de categorias de modo a facilitar a compreensão da nossa análise. A homogeneidade é uma outra característica das categorias e significa dizer que sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação. Um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria, pois cada elemento ou unidade de conteúdo não pode fazer parte de mais de uma divisão. Quanto ao critério da objetividade, consistência ou fidedignidade, é quando suas regras de classificação são mostradas com suficiente clareza de modo que possam ser aplicadas consistentemente no decorrer da análise (Moraes, 1999, p. 7-8).

4. Descrição - A quarta fase desse processo de análise de conteúdo é a descrição. Uma vez definidas as categorias e a identificação do material constituinte de cada uma delas, é necessário comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento desta comunicação. Em nosso caso para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese onde foi expressado o conjunto de significados presentes nas várias unidades de análise incluídas dentro de cada uma delas. Utilizamos as citações diretas dos trechos originais das entrevistas. Este momento de descrição foi, sem dúvida, da mais alta importância em nossa análise, pois foi o momento de expressão dos significados captados e intuídos nas mensagens analisadas em nossas entrevistas.

5. Interpretação - Uma análise de conteúdo bem feita não deve limitar-se simplesmente a uma descrição dos dados ali coletados. É de extrema importância que se procure atingir uma compreensão de maior profundidade do conteúdo das mensagens através da inferência e da interpretação. A inferência está mais ligada à pesquisa quantitativa, enquanto a interpretação é mais ligada à pesquisa qualitativa, embora também possa aparecer na pesquisa quantitativa. Toda leitura de um texto está automaticamente ligada a uma interpretação; no entanto, na análise de conteúdo, o pesquisador deve exercitar com maior profundidade o esforço da interpretação, e deve fazê-lo não somente sobre os conteúdos expostos pelos autores, mas também sobre os conteúdos latentes, tenham sido eles ocultados de forma consciente ou inconscientemente pelos autores.

Esta última etapa é considerada a essência do processo na pesquisa qualitativa por revelar as categorias de análise. Tais categorias reúnem o maior número possível de informações advindas das diversas fontes (observação direta e entrevista semiestruturada) e têm o intuito de relacionar e organizar os fatos na categorização (Bardin, 1979).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário: isolar os elementos.
- A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização as mensagens. (pp.117-118).

A trajetória dessas etapas explicadas por Bardin (1979) na análise de conteúdo pode ser conferida no quadro elaborado abaixo, o qual apresenta a sequência cronológica da análise. Baseados na proposta de roteiro feita por Benites (2016, p.39) para seguir o percurso das etapas de Bardin (1979), elaboramos o nosso próprio roteiro de pesquisa adaptado a realidade de nosso trabalho, conforme nos mostra o quadro 11 abaixo:

Quadro 11: Roteiro de elaboração de análise de conteúdo (adapt. de Benites, 2016)

Análise de conteúdo (Bardin, 1979)	Roteiro utilizado para a análise de conteúdo.	Ações e procedimentos
Pré-análise	- Seleção e leitura superficial do material escrito. - Definição das unidades de registro (seleção das frases a serem analisadas). - Listagem de categorias iniciais. (Temas referenciais e emergentes)	- Contato com as etapas nos textos das entrevistas. - Constituição do corpus. - Edições realizadas no material para facilitar a manipulação.
Exploração de material (Codificação)	- Recorte dos trechos relevantes e atribuição de códigos. - Reorganização e estabelecimento de relações entre códigos.	- Elencar as repetições de ideias e palavras. - Organizar as unidades de registro e as unidades de contexto.
Tratamento, inferência e interpretação	- Categorização dos códigos. - Interpretação e inferência.	- Construção das categorias. - Apresentação e discussão dos resultados.

5.4.4. Construindo as categorias

Da análise das entrevistas e das observações surgiram as categorias que foram divididas por nós em dois grupos: as categorias pré-existentes e as categorias emergentes. Os dados que emergiram nas entrevistas confirmaram as categorias *pré-existentes* já conhecidas na literatura e algumas delas que também foram trabalhadas na escala de Chen e Starosta (2000). A partir dos dados coletados nas

entrevistas e observações, ao tempo em que procedemos à análise de como eles se revelam nos discursos dos sujeitos, outras categorias surgiram e foram incorporadas, resultando em categorias emergentes.

Sobre as onze categorias que foram encontradas, sete eram pré-existentes e quatro emergentes. No quadro 12 temos as principais categorias e respectivas subcategorias. Observamos as categorias pré-existentes em cinza e as categorias emergentes em verde:

Quadro 12: Categorias e subcategorias de análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Empatia	<i>Respeito à alteridade. Respeito a ideias diferentes das suas. Compreender o posicionamento do interlocutor.</i>
Conhecimento sociocultural	<i>Conhecimento de cultura. Conhecimento da dinâmica social. Compreensão das diferenças culturais.</i>
Interação comunicativa	<i>Satisfação na interação. Confiança na interação. Engajamento na interação. Confiança na interação. Atenção na interação.</i>
Formação identitária	<i>Mudanças comportamentais. Mudanças atitudinais em casa, na escola e na sociedade. Conscientização ecológica. Senso de pertencimento.</i>
Autoconfiança	<i>Superação de desafios. Consciência da mudança pessoal. Consciência de novas habilidades adquiridas.</i>
Choque cultural	<i>Comparando duas realidades. Choque cultural reverso. Aceitação da antiga realidade. Integração ou rejeição.</i>
Mobilidade social ascendente	<i>Ascensão à educação superior. Melhores oportunidades de trabalho.</i>
Habilidade em relacionamentos interpessoais	<i>Relacionamento familiar. Relacionamento na comunidade. Relacionamento na escola.</i>
Consciência da realidade.	<i>Senso de pertencimento. Senso de diferenças. Sensibilidade para vivenciar o diferente.</i>
Lidar com as diferenças.	<i>Habilidade de adaptação a uma nova realidade. Habilidade para novas aprendizagens. Percepção das diferenças culturais. Adaptação e vivência em uma nova cultura.</i>
Consciência de justiça e equidade social.	<i>Noção das diferenças sociais. Senso das diferenças e justiça social. Leitura da nova realidade.</i>

Fazemos aqui uma breve descrição de cada uma delas, primeiramente as pré-existentes e logo após as emergentes. Das categorias pré-existentes, as sete que mais apareceram nas entrevistas foram a **Empatia**, que inclui o respeito à alteridade, respeito às ideias diferentes das suas e compreensão do posicionamento do interlocutor. O **conhecimento sociocultural** agrega o conhecimento da cultura, o conhecimento da dinâmica social e a compreensão das diferenças culturais. **Interação comunicativa** é uma especificidade criada a partir do conceito de interação. Nela focamos especificamente o processo interacional do intercambista antes, durante e depois do intercâmbio falando não somente a língua inglesa, mas também sua língua materna com seus colegas, familiares e professores. A **formação identitária** consiste na construção do conhecimento e do saber que se renovam através do choque de culturas, sendo a produção de novos conhecimentos e técnicas um produto direto da interposição de culturas diferenciadas com o somatório daquilo que anteriormente existia (Santos, 2000). Esse processo se deu quando os alunos estavam no intercâmbio e precisaram se adaptar à nova realidade, assim como também ocorreu ao retornar do intercâmbio para sua realidade social, envolvendo mudanças comportamentais e atitudinais em casa, na escola e na sociedade, assim como o respeito à natureza. A **autoconfiança** mostra as estratégias para superarem seus desafios, assim como uma consciência de mudança pessoal e consciência das novas habilidades adquiridas. O **choque cultural** é muito comum às pessoas que passam algum tempo fora do país vivendo uma realidade mais justa do que a sua. Há um choque cultural ao se depararem com uma nova realidade e um **choque cultural reverso** ao retornarem e não aceitarem a realidade local, tendo dificuldades para a readaptação. A **Mobilidade social ascendente** que foi revelada nos relatos de vida desses alunos nos mostra que ter feito intercâmbio e ter aprendido uma língua estrangeira ajudou a posicionar melhor esses estudantes retornados, tanto no mercado de trabalho como no acesso ao ensino superior. Nos próximos parágrafos veremos na prática a forma como essas categorias foram evidenciadas nos relatos.

A princípio utilizamos algumas categorias tratadas na Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen & Starosta (2000); depois no decorrer de nossa pesquisa com o surgimento de outros tópicos para análise, as notas de observação de campo foram também utilizadas no apoio da pesquisa. Aqui escolhemos dois exemplos de observação mostrando as notas sobre o mesmo grupo em épocas diferente. A categoria analisada foi a **interação** dos alunos. O quadro 13 nos mostra o primeiro encontro do grupo em setembro de 2015, no período pré intercâmbio; já o quadro 14 nos mostra o último encontro em novembro de 2016, do período pós intercâmbio. A íntegra de todas as observações pode ser encontrada no anexo 9.

Quadro 13: Observação do encontro dos futuros intercambistas com pós-intercambistas

<p>CATEGORIA: Interação.</p> <p>O encontro chamado “encontro de culminância” está sendo realizado aqui na sede da GRE em Santo Amaro. Neste encontro estão se apresentando os alunos que chegaram do intercâmbio e apresentam seu trabalho final. Incrível a performance desses alunos em suas apresentações, demonstrando uma boa desenvoltura e domínio sobre o tema apresentado. Como a interação é uma categoria pré-existente e aparecerá posteriormente em nossos dados, resolvi analisá-la aqui entre esses alunos em vários aspectos, antes da partida do grupo a ser estudado.</p> <p>Os 28 alunos que farão intercâmbio observam curiosos e entusiasmados a apresentação de seus colegas. Parecem meio tímidos, mas observam muito. Estão também acompanhados de seus pais ou responsáveis que também demonstram muito interesse pelas apresentações. Percebo que entre esses alunos que vou pesquisar, existem uns que somente observam enquanto outros anotam alguma coisa que acham importante.</p> <p>A coordenadora da GRE Recife Norte me apresentou aos alunos informalmente. Alguns depois me procuraram para saber como seria essa pesquisa e eu fiz questão de explicar-lhes com mais detalhes. Falei que a ajuda deles seria valiosíssima e nesse momento percebi que eles ficaram mais à vontade e se dispõem a ajudar em meu trabalho.</p> <p>No final das apresentações o microfone ficava aberto para qualquer pergunta que os futuros intercambistas quisessem fazer. A maioria das perguntas feitas foram sobre clima, comida, receptividade no local de intercâmbio e claro, sobre dificuldades sobre a língua. Ao final da reunião vi que houve uma maior interação entre os dois grupos com grupinhos de conversas informais.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.</p> <p>Nessa questão percebi que nossos pesquisados demonstraram inicialmente uma timidez natural para falar em público e fazer perguntas ao pessoal que estava fazendo as apresentações de seus trabalhos. Alguns se sobressaíram e fizeram perguntas cujas respostas contribuíram para o pessoal do grupo em geral. No mais houve um maior engajamento ao final da reunião onde as pessoas dos dois grupos puderam se encontrar e interagir naturalmente em um clima de informalidade.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: confiança na interação.</p> <p>Os alunos pareciam muito animados e confiantes para sair para o intercâmbio. Percebi que ao interagirem com seus pares, muitos demonstravam um pouco de timidez, enquanto outros já agiam com mais naturalidade. Claro que essa categoria tem como objetivo maior medir essa confiança ao falarem a língua inglesa, mas resolvi utilizá-la aqui, pois além de ser uma categoria pré-existente, faz parte das categorias integrantes na medição da escala de sensibilidade intercultural que aplicaremos em nossa pesquisa, além de que seria interessante observar como se socializavam entre si, antes de partirem para o intercâmbio.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.</p> <p>Sem dúvida essa satisfação podia ser percebida no entusiasmo com que esses estudantes conversavam entre si e pareciam estar descobrindo um mundo novo com os relatos dos seus colegas que tinham chegado do intercâmbio.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: atenção na interação.</p> <p>Ao interagirem a atenção era constante, principalmente quando estavam na informalidade procurando saber mais detalhes sobre a experiência vivida no exterior por seus colegas retornados do intercâmbio. Creio que para eles foi uma boa oportunidade de aprendizagem sobre a experiência que estava por vir.</p>
<p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>Ao pegar diversas notas feitas em blocos de papel tentei organizá-las e sistematizá-las aqui. Na primeira parte pode-se perceber que eu estava presente no momento da anotação. Posteriormente já descrevo o fato acontecido no passado. Geralmente eu anotava essas observações em blocos e pedaços de papel e as transcrevia quando chegava em casa. Nessa primeira observação eu ainda não tinha uma autorização confirmada para trabalhar com os alunos, porém a coordenadora estava tão entusiasmada com minha pesquisa que já me anunciou como pesquisador que iria trabalhar com esses alunos. Apesar de pensarmos que a autorização chegaria já na semana seguinte, ela só chegou um mês depois, quando oficialmente eu comecei a trabalhar com os alunos do PGM. O motivo de eu estar observando esses alunos antes de uma autorização foi pela sinalização positiva dada informalmente pela GRE. Caso eu não observasse essa reunião, só poderia fazer o mesmo 6 meses depois com outro grupo. Então fiz primeiro essa observação e logo que a autorização chegou, continuei meu trabalho de pesquisa com esse grupo.</p>
<p>Reunião do dia 19/09/2015.</p>

Quadro 14: Observação da Reunião de culminância com os intercambistas retornados

<p>CATEGORIA: Interação.</p> <p>Neste momento é interessante ver esses alunos que venho acompanhando há mais de um ano se apresentarem nesse encontro de culminância. O mais interessante também vai ser a oportunidade de vê-los no trabalho final de seus trabalhos de conclusão do PGM.</p> <p>Neste momento os alunos estão se apresentando por grupos de acordo com os temas escolhidos e países onde realizaram o intercâmbio. Tanto os alunos de língua espanhola como os de língua inglesa estão se apresentando alternadamente. O nível das apresentações é muito bom. Posso perceber que melhoraram muito em suas desenvolvimentos ao lidar com o público. Percebo uma auto confiança e uma boa autoestima nesses alunos. Venceram mais a timidez e hoje podem falar em público sem medo. Uma grande diferença daqueles alunos de um ano atrás. Na sala tem outros alunos que seguirão para o intercâmbio nesse ano, e vejo que os papéis agora se inverteram. Há um ano eles estavam no lugar destes que estão começando sua jornada agora. Dessa vez eles mais desenvolvidos enquanto os próximos intercambistas mais tímidos e calados.</p> <p>Houve um pequeno intervalo para um rápido lanche no lugar do almoço e depois os trabalhos foram retomados. Durante o intervalo pude observar os “nossos intercambistas” interagindo com os futuros intercambistas num clima de interação e cordialidade.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.</p> <p>Tanto na hora da apresentação e respostas às perguntas dos futuros intercambistas, pude notar que os alunos se saíram muito bem nesse quesito. Procuraram responder detalhadamente as perguntas e com muita empatia. Via que eles realmente estavam preocupados com o interlocutor, se ele estava entendendo ou não. Se esforçaram o máximo para explicar o que lhes foi perguntado.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: confiança na interação.</p> <p>Percebi muita segurança desses alunos ao responderem as perguntas que eram formuladas pelos futuros intercambistas. Falavam com a segurança de quem realmente conhecia sobre o que estavam falando. Isso também se refletiu na hora da apresentação de seus trabalhos, que foram apresentados de uma maneira bastante acadêmica e didática. Muitos apresentavam fotos e filmes dos lugares onde passaram o intercâmbio. Alguns até fizeram blogs com informações para ajudar futuros intercambistas</p>
<p>SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.</p> <p>Pude notar que estavam felizes de estar ali e passar informações sobre suas experiências no exterior. Tanto nas respostas após a apresentação como nas conversas informais na hora do lanche, percebi que estavam realmente gostando do que estavam fazendo ao ajudar os futuros intercambistas com informações importantes usando como exemplo suas experiências no período de intercâmbio no exterior.</p>
<p>SUB-CATEGORIA: atenção na interação.</p> <p>Creio que nesse aspecto eles mantiveram o bom nível que já apresentavam antes da partida para o intercâmbio. A diferença é que agora eles eram os que passavam as informações para futuros intercambistas. Pude ver com maior facilidade essa questão nos momentos de informalidade e descontração. Era clara a vontade de ajudar nesses alunos.</p>
<p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>Foi muito interessante observar novamente esses alunos após o retorno do intercâmbio. De algum modo eles voltaram diferentes do que eram antes da partida. Espero que isso possa ser demonstrado de alguma forma com os testes que vamos aplicar. Em pouco mais de um ano posso perceber a diferença nesses alunos que estão mais autoconfiantes, seguros do que falam e com aquele brilho nos olhos de quem quer mudar o mundo. As apresentações foram muito interessantes e nelas pudemos ver a evolução no comportamento desses alunos. A experiência que eles tiveram nesse período de intercâmbio certamente marcou suas vidas com experiências positivas. Queremos agora provar de maneira científica e acadêmica a mudança na vida desses alunos. Espero que os testes e a entrevista possam nos revelar o que mudou em suas vidas e como o intercâmbio em um país de língua estrangeira contribuiu para isso. Queremos ver como em um futuro próximo esses alunos serão inseridos tanto no mercado de trabalho como no ensino superior em nossas universidades</p>
<p>Reunião do dia 18/11/2016.</p>

Em cada uma das fases foram tomadas notas de observação dos alunos, pais, professores, agentes de intercâmbio envolvidos no programa. Nas primeiras observações antes do intercâmbio, procuramos focar nos alunos a sua interação com familiares e colegas que estavam nas reuniões

preparatórias. Víamos a reação dos pais ao conversar com seus filhos e com os professores. Observávamos como os professores conduziam as reuniões juntamente com os responsáveis pelas agências de intercâmbio.

Das categorias emergentes, a primeira categoria a surgir foi denominada **Habilidade em Relacionamentos Interpessoais**. Essa categoria surgiu da análise comportamental e de interação dos sujeitos com suas famílias, comunidades e ambientes escolar. Observamos também como esse processo se deu tanto antes como durante e após o intercâmbio. A segunda categoria foi denominada de **Consciência da Realidade**, onde observamos o modo como o sujeito percebe o mundo ao seu redor levando em conta a visão do estudante sobre seu país e o futuro país de intercâmbio antes, durante e após o intercâmbio. **Lidar com as Diferenças** foi a terceira categoria a ser analisada. Nela vemos a reação dos estudantes quando no intercâmbio se deparam com as diferenças sociais, alimentares e regras de convivência. Analisamos como ele procedeu para se adaptar à nova realidade. Com relação a **Consciência de Justiça e Equidade Social** (quarta categoria), pudemos encontrá-la quando os alunos descrevem as diferenças percebidas na organização social do país que visitaram, assim como diferenças no sistema escolar, trabalhos, etc. Ao comparar a realidade que vivenciaram com sua realidade local, há um despertar dessa consciência das diferenças. Isso demonstra uma maturidade do aluno e o seu despertar crítico para as situações de injustiça percebidas por ele.

Veremos abaixo as definições das categorias emergentes juntamente com exemplos¹⁰ retirados das entrevistas:

Habilidades em Relacionamentos Interpessoais – *É a capacidade que o sujeito tem em se relacionar com outros sujeitos através de sua sensibilidade intercultural e do uso de algumas estratégias específicas de acordo com o contexto em que se encontra inserido*. Temos que aqui fazer a distinção entre o termo mais genérico, que é o “relacionamento interpessoal”, sendo este um conceito sociológico, e o nosso, que é mais específico, e que conceitua justamente a habilidade em se relacionar interpessoalmente. Essa categoria se sobressai no testemunho da aluna de como desenvolveu sua habilidade de se relacionar interpessoalmente, citando o ambiente de sua escola:

Quando eu voltei pro Brasil eu fiz muito mais amizades na escola. Antes eu conhecia assim duas ou três pessoas fora dos meus amigos e aí no terceiro ano que foi quando eu voltei eu sai no colégio, assim, conhecendo mais de cinquenta por cento do pessoal e um colégio que tem sei lá... cinco, cinco séries, cada série cinco turmas, eu conhecia cinquenta por cento, assim eu conhecia (...) meus amigos me disseram que eu estava diferente, que eu estava mais madura...Então foi! Foi isso (...) É, a gente aprende a lidar com as pessoas, a...a...a enxergar o ponto de vista das outras pessoas e respeitar... (Al. 14).

¹⁰ Usaremos aqui apenas um exemplo por categoria. A categorização completa pode ser encontrada no anexo 11.

Consciência da realidade – *É quando o sujeito adquire a sensibilidade para perceber a realidade contextual do mundo que o cerca. Tem a ver com o modo como se vê o mundo e como esse processo foi formado e como essas visões podem ter mudado ao perceber uma nova realidade.* No âmbito da comunicação, essa categoria dialoga com a anterior, na medida em que ajuda o sujeito a perceber uma determinada situação em um contexto interacional, onde é necessário adotar determinadas posturas e uso de estratégias que se inter-relacionam, auxiliando assim a comunicação e entendimento nos relacionamentos interpessoais.

Outra aluna nos descreve como o intercâmbio mudou sua visão sobre a realidade do mundo:

(...) é complicado pensar em como eu me relacionava e via o mundo antes de eu fazer intercâmbio porque minha visão de mundo mudou tanto que é difícil voltar e pensar como eu pensava antes (...) então de fato fazer um intercâmbio foi o que me fez ter noção do que estava lá fora, porque eu não tinha essa noção. Era algo que era muito criado, era muito mais fantasioso, justamente por essa falta dessa conexão com o que estava lá fora, eu nunca tinha colocado o pé lá fora, então, era justamente algo assim mais fantasioso, sabe, eu não tinha noção da grandeza do que estava me aguardando lá fora. (Al. 19).

Lidar com as diferenças – *É quando o sujeito tem a sensibilidade de perceber, lidar com (e negociar em) situações que não são comuns em sua realidade cultural.* Essa categoria dialoga bem com a consciência de realidade, na medida em que o sujeito percebe certas diferenças para formar sua percepção da realidade. É uma habilidade que ajudar a lidar e negociar com as diferenças afim de poder superá-las em um ambiente cultural que não é o seu.

Um aluno nos relata que o seu contato com as diferentes culturas fez com que ele aprendesse mais e se sentiu muito bem por conta disso:

O sentimento que eu tive estando lá e podendo conviver com outras pessoas, outra língua, outra cultura, outro ensino... o sentimento que eu tive foi o melhor possível! Primeiro por causa do aprendizado em cima está convivendo com outras pessoas outra língua, outra cultura, outra educação...então é assim, uma experiência que é única na vida de qualquer pessoa. (Al. 13).

Consciência de justiça e equidade social – *É a capacidade e sensibilidade de perceber as diferenças e injustiças sociais dentro de um determinado contexto social ou na comparação entre realidades diferentes.* Essa categoria dialoga com a categoria anterior no sentido em que a percepção das diferenças ajuda na formação de uma consciência crítica acerca da realidade exposta.

Em seu relato, a aluna nos mostra que percebe que durante o intercâmbio estava vivendo uma realidade muito mais justa do que a sua própria realidade no Brasil:

Minha vida mudou muito, minha cabeça mudou completamente, a minha visão de mundo, a minha visão de justiça, o que eu queria para o meu país tudo isso mudou (...) Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que eu estava acostumada e que estamos acostumados a viver aqui no Brasil (...) eu pelo menos nunca me cruzei com pessoas que estão é... em tamanha pobreza como a gente encontra aqui tão facilmente no Brasil (...) Mas quando a gente chega lá fora e começa a fazer uma comparação entre essas duas

realidades, os problemas eles se tornam gritantes, tanto que quando eu retornei pro Brasil eles gritaram. Eu pisei aqui, eu já pude perceber a diferença que vai pra além de clima. (Al. 19).

Fizemos a codificação das entrevistas de acordo com o número de alunos entrevistados, onde o aluno 01 (Al 01) corresponde à entrevista 01 (E 01). A codificação das observações diretas seguiu a sequência das observações. Adotamos o código OD (Observação Direta) seguido de um número, Ex: OD 01, OD 02, etc. Para exemplificarmos como se deu o processo de categorização, damos um exemplo no quadro 15, partindo de duas categorias tratadas na escala de sensibilidade intercultural, que são: “**satisfação na interação**” e “**confiança na interação**”, que são subcategorias da categoria pré-existente **interação comunicativa** (v. quadro 12). Esses são apenas alguns exemplos de categorias pré-existentes que colocamos aqui para demonstrar como foi feito o processo de aplicação das categorias.

Quadro 15: Exemplo de aplicação das subcategorias pré-existentes

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Satisfação na interação	“Assim, agora eu ficava cansada de tanto falar inglês ((risos)), mas eu gostava muito!”	“Assim, agora eu ficava cansada de tanto falar inglês ((risos)), mas eu gostava muito! Assim eu tentei aprender italiano através do inglês, eu achava muito divertido...Quando eu não entendia o que eles falavam, eu falava “não estou entendendo nada, pode falar um pouco mais devagar?”. Aí eles falavam mais devagar, eu ficava entendendo.” (Al. 15)
Confiança na interação	“nunca tive muita dificuldade com inglês”	“Assim como eu tinha te dito no começo, nunca tive muita dificuldade com inglês então dificuldade com a língua em si assim que eu cheguei lá, eu não tive realmente muita. Óbvio eu não vou chegar lá sabendo tudo! (...) é pois é, o sotaque também às vezes dá uma atrapalhadinha... então assim, no começo eu não tive muita dificuldade, porém eu não sabia de tudo (...) Então porque assim a principal dificuldade com a língua que eu tive foi com o Maori falando inglês porque o host father de uma amiga minha, que estava comigo lá, é maori.” (Al. 13).

Além das categorias acima mencionadas (Interação comunicativa), surgiram também em nossos dados outras categorias importantes. Entre elas podemos citar: **Empatia, conhecimento sociocultural, formação identitária, autoconfiança**, choque cultural e **Mobilidade social ascendente**, que deriva um conceito clássico da sociologia da mobilidade (Grusky & Hauser, 1984). Os nossos dados corroboram com essas categorias já existentes na literatura.

A diferença das categorias pré-existentes das categorias emergentes consiste no fato das categorias pré-existentes serem conceitos já conhecidos e existentes em relatos e literatura da área. Algumas apareceram nas entrevistas dialogando com os nossos objetivos de pesquisa, com respaldo na escala de sensibilidade intercultural. De outra forma, as categorias emergentes são conceitos novos que emergiram dos resultados das análises de nossas entrevistas. As categorias emergentes que surgiram com mais frequência nas entrevistas foram: **Habilidade em relacionamentos interpessoais; Consciência da realidade; Lidar com as diferenças e Consciência de justiça e equidade social.** Essas unidades conceituais apareceram com muita frequência nos relatos dos alunos, e ao serem por nós criadas, foram selecionadas através das unidades de registro e unidades de contexto conforme explicamos no quadro 16 abaixo:

Quadro 16: Exemplo de categorias emergentes das entrevistas

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Mobilidade social ascendente	“Porque eu consegui emprego...”	Esse intercâmbio mudou a minha vida de uma maneira... gente! Eu não sei nem o que é que eu estaria fazendo hoje pra ser sincera. Porque eu consegui emprego, aí nesse emprego aprendi que eu sou realmente uma boa, boa no que eu faço.” (Al. 20).
Habilidade em relacionamentos interpessoais	“...eu tinha meus amigos da rua.” (...) sempre tive um bom relacionamento com meus amigos de escola também.”	“(...) Eu nunca brinquei tanto na rua, mas eu tinha meus amigos da rua...a gente ia brincar na casa deles, esse tipo de coisa, e... são meus amigos até hoje. (...). E... sempre foi uma amizade muito boa, até hoje é consolidado. (Al. 17).
Consciência da realidade	“...a minha visão do Brasil mudou completamente...”	Eu acho que uma das coisas maravilhosas de eu ter saído daqui é aprender olhar para a cultura sem querer impor um estereótipo. Isso foi o principal. E o PGM me proporcionou isso. E a minha visão do Brasil mudou completamente, mas no início era que nada prestava, que eu só queria sair... (Al. 16).
Lidar com as diferenças	“(...) uma coisa muito boa também, que é você aprender a se encaixar...”	“E eu não comia nenhum vegetal, foi o primeiro contraste que eu senti assim. Primeiro choque de verdade, no primeiro dia, eu lembro que eu comi pouquíssimo porque quando eu olhei aquele prato cheio de vegetal, eu não consegui comer, eu não comia (...) Eu aprendi a comer lá, e acho que é uma coisa muito boa também, que é você aprender a se encaixar nas coisas e não esperar. (Al. 16).
Consciência de justiça e equidade social	(...) Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que	“Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que eu

	eu estava acostumada (...)	estava acostumada e que estamos acostumados a viver aqui no Brasil... eu pelo menos nunca me cruzei com pessoas que estão... em tamanha pobreza como a gente encontra aqui tão facilmente no Brasil" (Aluno19).
--	----------------------------	---

5.5. Reflexões sobre o processo de recolha de dados

Sabemos que o pesquisador é sempre parte integrante do fenômeno social que investiga. Deste modo, temos que equacionar também esta relação bem peculiar entre o investigador e o seu objeto de estudo. O pesquisador não pode ser totalmente alheio, independente e neutro, em relação aos fenômenos educacionais que estuda, pois participa neles sempre com os seus valores, crenças e ideias, pelo que deve tentar integrar-se no contexto de estudo, fazendo parte "natural" do cenário (Santos, 1999, 2002).

Em nosso caso, a pesquisa transcorreu em sua maior parte conforme havíamos previsto. O primeiro contato foi feito com a Secretaria de Educação que nos encaminhou para uma das GRE. Como no caso escolhemos a GRE Recife Norte, fomos apresentados aos responsáveis por essa GRE, especialmente à pessoa responsável pelo PGM. Nesse nível houve uma interação muito boa entre a responsável pelo programa e o investigador. Sempre foi nos mostrado os dados que precisávamos e tivemos acesso aos documentos e dados sobre os alunos do grupo que foi investigado. A responsável pelo programa sempre atendia às nossas solicitações, marcando reuniões e encontros com os alunos participantes. Foi muito solícita e estava sempre disponível a ajudar, colocando o pesquisador em contato com o pessoal da Secretaria de Educação, dos núcleos de línguas e com os alunos pós intercambistas e futuros intercambistas. Facilitou o acesso às reuniões preparatórias, assim como aos laboratórios de línguas e salas para aplicação de testes e entrevistas.

Em relação ao contato com os alunos, esse primeiro se deu durante as reuniões preparatórias para o intercâmbio. O pesquisador foi convidado a participar das reuniões, onde pode interagir com alguns alunos egressos do intercâmbio e conhecer o grupo que estava para sair para fazer intercâmbio, o grupo que iria pesquisar. A observação direta dos alunos foi muito utilizada, procurando participar ficando de longe, sem interferir no ambiente natural dos alunos. Nos encontros para os testes, os alunos sempre se mostraram muito solícitos e alguns até curiosos a respeito da nossa pesquisa. Existia sempre um clima de respeito e descontração entre o pesquisador e os alunos pesquisados. Apesar do bom relacionamento entre o pesquisador e os alunos pesquisados, todo contato entre eles era feito de forma institucional através da coordenadora com PGM da GRE Recife Norte. Em todas as

oportunidades que foram solicitados, os alunos compareceram para fazer os testes e posteriormente para fazerem as entrevistas.

Em um trabalho acadêmico, nem sempre os fatos ocorrem conforme o planejamento. Muitas vezes planejamos colher certos dados para logo depois analisá-los e obter os resultados esperados como se tudo já estivesse pronto para ser processado, mas às vezes não contamos que imprevistos podem ocorrer, fato que é normal, e muito mais frequentemente do que pensávamos. Muitas vezes pode ser um problema técnico como falha em algum documento impresso, ou um certo instrumento que não colhe exatamente aquilo que esperávamos, ou mesmo algum motivo de ordem pessoal que possa interferir, mesmo que de maneira momentânea, na execução de nossa investigação.

Em nosso trabalho não foi diferente, alguns problemas apareceram. Não de forma muito frequente, mas quando apareciam, tínhamos que achar uma solução rápida para contornar sem comprometer a nossa pesquisa. Queremos aqui falar de algumas dificuldades que tivemos ao implementar a nossa recolha de dados, assim como informar o que fizemos para contornar esses imprevistos nos raros momentos quando ocorreram. Se o problema era de ordem material como falta de cópias impressas para aplicar os testes, era facilmente solucionado, com a impressão de cópias extras. Porém, se dependia de algo que não estava ao nosso alcance, como um aluno que, por motivos alheios ao nosso conhecimento, faltou a um teste ou entrevista, aí remarcamos o encontro para um outro dia.

A princípio achávamos que podíamos fazer uma parceria com os núcleos de idiomas do estado e com os cursinhos preparatórios de língua inglesa. Assim ficaria bem mais fácil pegar os dados de proficiência dos alunos de língua inglesa e colocá-los em nossa pesquisa. Esse plano não deu certo por dois motivos. Um por falta de conhecimento do campo pelo pesquisador. Antes pensávamos que os alunos do PGM eram preparados nos núcleos de línguas das escolas estaduais, mas com o tempo descobrimos que isso não acontece. Os núcleos de línguas existem independentemente do PGM, sendo ministrados por empresas particulares que oferecem um curso de idiomas. Quando o PGM foi criado, os núcleos de línguas já existiam. O segundo motivo foi o difícil contato e difícil acesso do pesquisador aos testes linguísticos dos alunos nos cursos preparatórios. Como a preparação era feita por um curso de idiomas particular, a GRE não tinha gestão sobre os mesmos. Talvez por questões de segurança, eles dificultaram o acesso a tais documentos. Logo que percebemos esse entrave, a alternativa que achamos foi nós mesmos aplicarmos os testes linguísticos nos alunos, coletando em seguida os dados que queríamos sobre os mesmos.

Um outro problema foi quando o grupo estava de volta e precisávamos juntar todo o grupo para coletar os dados complementares. A GRE tem uma agenda de atividade com esses alunos. Quando esses alunos retornam passam por um período de muita ocupação, preparando a conclusão de seus projetos para a culminância. Tivemos que nos adaptar ao calendário de encontros que a GRE tinha com esses alunos para poder aplicar a segunda fase dos testes linguísticos, assim como a escala para medir a competência comunicativa intercultural. Como nem sempre esses encontros eram com todos os alunos do grupo, pois a GRE muitas vezes dividia o grupo em dois ou três grupos menores, muitas vezes tivemos que nos adaptar e voltar à sede da GRE Recife Norte onde podíamos aplicar a segunda fase dos testes aos alunos.

Tínhamos previsto aplicar as entrevistas semiestruturadas logo após o retorno dos alunos e posteriormente fazer um grupo focal. Logo após o retorno dos alunos tivemos dificuldades em reunir todos de uma vez por conta dos seus afazeres pós intercâmbio. Decidimos então adiar as entrevistas para pelo menos seis meses após o retorno desses alunos. Fizemos isso propositalmente, pois com isso, alguns alunos já teriam concluído o ensino médio e já estariam se adaptando a uma nova vida como um trabalho ou mesmo começando um curso superior. Com essa decisão de adiamento na recolha das informações pelas entrevistas, não foi mais necessário fazer os grupos focais, pois toda a informação que queríamos foram colhidas através das entrevistas.

Conseguimos primeiro marcar com um grupo de seis alunos, mas depois marcamos individualmente com os quatro restantes. As entrevistas ocorreram em um clima de descontração onde os entrevistados se sentiram livres para discorrer sobre os assuntos que quisessem. Durante as transcrições das entrevistas, alguns ruídos paralelos ocorreram, mas isso foi logo resolvido com a padronização das perguntas. Muitas vezes o entrevistador repetia ou explicava mais cada pergunta para os entrevistados.

Por conta disso, no ato da transcrição, optamos por não transcrever a voz do entrevistador, mantendo apenas a pergunta de acordo como estava no roteiro. Por outro lado, as respostas dos alunos entrevistados foram transcritas de maneira integral. Muitas vezes algum ruído ou mesmo vício de linguagem interferiam no entendimento na hora da transcrição. Muitas vezes tínhamos que repetir a gravação por diversas vezes e às vezes pedir confirmação de determinado som ou palavra a duas ou três pessoas diferentes antes de colocar a transcrição no papel. Terminada essa fase tínhamos o material necessário para a análise que necessitávamos. Muitas vezes quando não conseguimos entender o que se dizia, especificávamos na transcrição o ocorrido.

5.6. Questões éticas do estudo

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004), a ética é a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes. A ética visa justificar as normas impostas pela moral e pelo direito, sendo, ao mesmo tempo diferente delas, pois não impõe regras, sendo uma de suas características a reflexão sobre a ação humana. Seus princípios são: justiça, igualdade de direitos, dignidade da pessoa humana, cidadania plena, solidariedade, entre outros. A ética, “desde suas origens, busca estudar e fornecer princípios orientadores para o agir humano. Ela nasce resguardada no ideal grego de justa medida, do equilíbrio nas ações” (Cenci, 2000, p. 09).

Nas pesquisas acadêmicas se faz necessário o cumprimento de alguns protocolos e normas éticas para que o trabalho tenha credibilidade e seja reconhecido perante a comunidade científica. Em nossa pesquisa tivemos que seguir algumas regras básicas referentes às questões éticas. Em primeiro lugar pedimos autorização à Secretaria de Educação para pesquisar o Programa Ganhe o Mundo. A secretaria autorizou e repassou o contato para a GRE Recife Norte que também respondeu positivamente (Anexo 1). Em seguida precisamos usar os testes de sensibilidade intercultural de Chen e Starosta (2000). A solicitação foi feita e a autorização pelo próprio Professor Guo-Ming Chen foi concedida (Anexo 2). Ao aplicar os testes, por várias vezes esclarecemos os alunos sobre o mesmo, garantindo e preservando o anonimato e privacidade deles.

No que tange a legalidade, nos baseamos na Resolução 196/96 (Brasil, 1996), que estabelece as normas e diretrizes que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. Apesar dessa resolução ter sido publicada pelo Conselho Nacional de Saúde, órgão ligado ao Ministério da Saúde, seus princípios básicos podem ser aplicados em qualquer outra área de pesquisa, inclusive na área de Educação, pois “fundamenta-se nos principais documentos internacionais que emanaram declarações e diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos” (Brasil, 1996, Preâmbulo).

Ao elaborarmos as entrevistas semiestruturadas vimos a necessidade e produzir um documento para pedir autorização para gravar a entrevista. A autorização foi dada tanto oralmente, por gravação, no início de cada entrevista quanto por escrita através da assinatura de um “Termo de Consentimento para Entrevista” (Anexo 04). Esse termo dialoga bem com a resolução 196/96, através de seu “Termo de Consentimento e Esclarecido”, que é o mecanismo pelo qual os entrevistados ou seus representantes legais tomam conhecimento da participação na entrevista e o que ele representa. Através desse termo, o entrevistado declara que foi informado de maneira clara, detalhada e por escrito sobre os objetivos, justificativas e procedimentos da entrevista. Ainda nesse termo ele fica ciente sobre:

- a. A liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.
- b. A segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização.
- c. A liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa.
- d. A segurança de acesso aos resultados da pesquisa. (Brasil, 1996, IV).

Além dos documentos citados acima, também tivemos o cuidado no manuseio de informações, da propriedade intelectual, e da exposição direta em fotografias das pessoas envolvidas na pesquisa e nos ambientes pesquisados. Na hora da transcrição das entrevistas tivemos o cuidado para não transcrever termos e nomes próprios de terceiros para evitar a exposição dessas pessoas em um documento público como nosso trabalho. Utilizando fotografias para ilustrar algumas fases da investigação, tivemos o cuidado de selecionar fotos sem expor as pessoas.

Um outro compromisso ético de todo pesquisador, é dar um retorno de seu trabalho à comunidade pesquisada. Nesse ponto o pesquisador estará não somente mostrando a importância que a pesquisa teve para ele, mas também para a comunidade participante no estudo, além da importância científica. Falando sobre a importância de dar um retorno do trabalho à comunidade envolvida, Santos e Loureiro (2015) fazem a seguinte reflexão:

O equilíbrio deve ser possível a esse respeito, sem abrir mão das exigências da academia, ao dar algum tipo de retorno aos participantes, em alguma forma acessível a eles, dependendo dos diferentes contextos e situações. Tal fato pode ser feito desde um simples retorno direto dos resultados obtidos ou mesmo em ferramentas que possam auxiliar em sua prática escolar. Isto sim é ético para com o outro e acaba por ver na universidade não um intruso, mas um parceiro, um cúmplice para o bem da educação (p. 09).

Em nosso trabalho tivemos um contato constante com a GRE e Secretaria de Educação, formando uma relação que foi além da presente pesquisa que estamos realizando. Com os resultados da pesquisa, queremos também contribuir com sugestões para a melhoria dos trabalhos da Secretaria de Educação especialmente com o PGM e o ensino gratuito de línguas estrangeiras em seus núcleos de línguas. O trabalho também estará disponível para que os sujeitos participantes possam ver e ter acesso à pesquisa à qual eles valiosamente contribuíram.

5.7. Credibilidade do estudo

Na pesquisa acadêmica se faz necessário mostrar a importância e o valor científico de uma nova pesquisa. Para isso essa pesquisa deve ser validada seguindo alguns métodos pré-estabelecidos. Existe uma certa dificuldade em entender quais são os critérios mais relevantes para serem avaliados na validação da pesquisa qualitativa, pois não existe um consenso na literatura acadêmica por conta da subjetividade, inerente aos princípios básicos da pesquisa qualitativa, conforme explica Siqueira (2008):

De forma análoga ao que ocorrem com as ciências humanas, os princípios básicos da pesquisa qualitativa são marcados, em certa medida, pela subjetividade e pela espontaneidade, seja do ponto de vista da coleta de dados, que se baseia na livre expressão, seja do ponto de vista do próprio processo de análise, que é subjetivo em sua definição (p.83).

Desta maneira destacamos aqui o papel fundamental do pesquisador interpretativo para o sucesso e credibilidade do trabalho na pesquisa qualitativa, pois “são os pesquisadores que determinam a duração do campo, se os dados já estão saturados para estabelecer bons temas e categorias, e quanto a análise dos dados evoluem em narrativas persuasivas” (Creswell & Miller, 2000, p.124). Na verdade, muitos textos sobre a validade da pesquisa qualitativa elencam os procedimentos necessários para que a pesquisa seja validada, mas não discutem o conceito de validade em si. Geralmente esse conceito é formado por vários outros conceitos sugeridos e através deles podemos entender alguns pontos importantes para a validação de uma pesquisa qualitativa.

Discorrendo sobre validação na pesquisa qualitativa, como um conjunto de procedimentos sobre todo o seu processo, Kvale (1995, cit. in Oliveira & Piccinini, 2009) faz a seguinte afirmação:

A validade na pesquisa qualitativa é expressa em todos os momentos em que o pesquisador desenvolve a pesquisa: a) na problematização do assunto, por meio da coerência da base teórica utilizada com o enfoque dado; b) na estruturação da pesquisa, a validade envolve a adequação do desenho de pesquisa e os métodos usados para cada tópico, além dos objetivos que dão o direcionamento do estudo; c) na coleta de dados, está no cuidado ao checar os dados informados, respeito ao que está sendo expresso pelos participantes; d) na interpretação, refere-se à forma como as questões são colocadas no texto e à lógica das interpretações realizadas; e) na verificação, está relacionada tanto com a validade do conhecimento produzido como para quais formas de validação são relevantes em um estudo específicos, e a decisão de que é relevante para a comunidade no diálogo da validade. (p. 03)

De acordo com Creswell e Miller (2000), na pesquisa qualitativa a validade pode ser definida como precisão da sua descrição da realidade dos participantes do fenômeno social e o quanto isto é confiável para eles (Schwandt, 1997), não se referindo aos dados da pesquisa, mas às inferências elaboradas a partir deles, pois pode acontecer que durante a pesquisa de campo os dados levantados possam diferir daqueles que o pesquisador previa em suas hipóteses iniciais de pesquisa. Assim, o

processo de validação e credibilidade de um trabalho acadêmico se dá através da análise de todo o conjunto da pesquisa e não somente com a avaliação sobre as inferências que foram criadas nos resultados. Caso o processo da pesquisa não tenha sido fundamentado em boas práticas e procedimentos, há uma grande possibilidade de os resultados não terem uma validade científica.

Em nosso trabalho usamos tanto técnicas quantitativas quanto qualitativas na recolha dos dados. Para analisar tais dados de origens diferentes, tínhamos que buscar um meio que pudesse contemplar e validar os dados provenientes dos dois tipos de pesquisa. Decidimos, portanto, nos utilizar da triangulação desses dados que envolviam a análise dos testes aplicados, a observação direta onde o pesquisador anotou suas percepções em uma espécie de “diário de campo”, e os resultados das entrevistas semiestruturadas. Através da convergência desses resultados, surge a validação e a credibilidade da nossa pesquisa. Essa confrontação de dados foi feita primeiramente com os testes linguísticos e de sensibilidade intercultural. Os testes posteriores foram confrontados com os testes anteriores ao intercâmbio e a diferença entre os dois momentos foi descrita através de gráficos gerais e de gráficos individuais que avaliavam o progresso de cada aluno antes e depois do intercâmbio. Os resultados serviram para confirmar a nossa hipótese que a vivência em contexto de imersão linguístico e cultural aumenta a competência comunicativa intercultural desse aluno.

Através da entrevista colhemos dados sobre a vida pós intercâmbio de alguns alunos, as influências e mudanças que este intercâmbio pode estar causando na vida atual desses alunos. As entrevistas foram propositalmente aplicadas alguns meses após o retorno dos alunos intercambistas, pois como tivemos alguma dificuldade em reunir os alunos recém chegados, com esse tempo eles poderiam se organizar melhor. Além disso, também queríamos fazer um acompanhamento desses alunos depois do intercâmbio procurando ver como estavam suas vidas após esse período, se alguma coisa tinha mudado ou não. E em caso de mudança, o que havia mudado.

Como nas entrevistas o número de sujeitos analisados era menos do que durante os testes de proficiência linguística e do teste de sensibilidade intercultural, optamos por analisar aspectos mais pessoais da vida do aluno retornado. Analisamos mudanças no ambiente escolar, familiar, na comunidade, além de mudanças e melhorias na vida pessoal de cada estudante. Procuramos ver como a imersão na língua inglesa e a experiência do intercâmbio tem impactado na vida atual desses estudantes. Se com isso eles conseguiram um melhor desempenho ou uma habilidade extra para conseguir um posicionamento no mercado de trabalho, ou se ajudou a entrar em algum curso superior. Os dados analisados e o maior detalhamento desses resultados serão explicados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6

Apresentação e análise dos dados

Introdução

Este capítulo é dedicado à análise dos dados recolhidos em nossa pesquisa: observação direta dos alunos, testes de proficiência linguística, testes de sensibilidade intercultural, e entrevista semiestruturada. Começaremos descrevendo o programa em ação através das observações feitas, depois mostraremos os resultados dos testes linguísticos e de sensibilidade intercultural. Os testes foram aplicados aos alunos do PGM antes e após o intercâmbio no exterior, medindo a evolução tanto da competência linguística quanto a evolução da sensibilidade intercultural desses alunos. Em seguida pegamos esses dados dos dois tipos de testes nos dois momentos e mostraremos os resultados da análise correlacional. Após esta apresentação, mostraremos os resultados da parte qualitativa de nossa pesquisa que trata da entrevista semiestruturada que foi aplicada algum tempo após o retorno desses alunos do intercâmbio. Com os dados das entrevistas estaremos explicando o que os números mostraram na parte quantitativa de nossa pesquisa.

Os testes linguísticos foram preparados e aplicados de modo a avaliar o aluno de acordo com os níveis propostos pelo QEER, numa tabela que vai de A1 a C2, sendo uma parte de avaliação estrutural da língua (gramática) e outra parte de proficiência oral. Os resultados dos testes ficaram dentro do parâmetro esperado por nós, porém alguns alunos se sobressaíram mais do que outros evoluindo até mesmo mais de dois níveis.

Os testes de sensibilidade intercultural foram aplicados também tanto antes quanto depois do retorno dos alunos. Percebemos que há diferença após o intercâmbio, mostrando que houve um aumento real na competência intercultural dos alunos e também em suas atitudes na interação com um interlocutor de uma cultura diferente da sua.

Neste capítulo utilizaremos a escrita em **negrito** para identificar as categorias principais, e a escrita em **negrito e itálico** para nos referirmos às categorias secundárias.

6.1. Observação geral da ação do programa

A primeira observação do grupo foi feita a convite da coordenadora de intercâmbio da GRE Recife Norte, quando observamos a culminância de alunos retornados do Programa Ganhe o Mundo

(PGM), no auditório da GRE Recife Norte no dia 18/09/2015. Nessa reunião estavam alguns alunos que iriam partir para intercâmbio no semestre seguinte. Nesse momento pudemos observar uma **interação**, mesmo que tímida, entre o pessoal do grupo retornado e os nossos futuros intercambistas.

Ao retornarem do intercâmbio os alunos devem preparar um projeto de ação junto à escola onde estudam para poderem compartilhar aquilo que vivenciaram durante o período de intercâmbio. Alguns projetos são direcionados ao incentivo de se aprender uma língua estrangeira, outros para um compartilhamento das diferenças culturais e respeito a alteridade e outros ainda voltados à conscientização de cuidados com a natureza e meio ambiente. Os alunos são assistidos por um professor orientador.

As atividades são primeiramente compartilhadas na escola onde os alunos estudam, e pelo que percebemos, dependendo do projeto, acontecem vários encontros dos alunos retornados com o grupo a ser trabalhado. Depois de algum tempo do projeto em andamento, eles fazem uma avaliação de seus trabalhos para ver se estão atingindo os seus objetivos e se estão obtendo os resultados esperados. Os resultados finais dessa experiência são apresentados na reunião de culminância do PGM, onde recebem notas pelo trabalho realizado, dando-se por encerrado a participação desses alunos no programa. Os temas apresentados no trabalho final dos alunos devem ser ligados a um dos eixos temáticos estabelecidos pelo PGM.

Após esse período existe a culminância onde todos esses alunos se reúnem e apresentam os resultados dos seus trabalhos para os demais alunos retornados e professores que os orientaram. Esses trabalhos desenvolvidos devem ter ligação com um dos eixos temáticos propostos. Foi esta reunião de culminância que fomos convidados para observar.

6.1.1. Observação da reunião de culminância

Com a experiência que temos no ensino superior, já tivemos oportunidades de ver muitas apresentações de alunos, sejam em forma de trabalhos e seminários dentro das disciplinas, ou na forma de defesa de um trabalho de conclusão de curso. De uma maneira geral, na universidade nossos alunos chegam sem experiência quase nenhuma em apresentação de trabalhos acadêmicos. Para suprir esse déficit existe uma disciplina chamada Metodologia Científica que ensina a estes alunos os métodos de apresentação, confecção e normatização dos trabalhos acadêmicos. Normalmente é de se esperar que um aluno do primeiro ou do segundo período cometa alguns "deslizes" quando vai apresentar algum trabalho. Alguns, mesmo tendo cursado a disciplina de Metodologia Científica, ainda

chegam aos últimos períodos do curso superior com algumas dificuldades tanto na elaboração quanto na apresentação de trabalhos acadêmicos.

Foi com essa expectativa e espírito de "tolerância" que nos preparamos para observar o trabalho desses alunos secundaristas recém retornados do intercâmbio. Para nossa agradável surpresa, o que vimos durante as apresentações superaram em muito as nossas expectativas. Os alunos pareciam muito bem orientados e fizeram a apresentação dos trabalhos de maneira bem acadêmica, com segurança e entusiasmo, demonstrando uma grande **autoconfiança**. Pudemos claramente perceber pelos seus olhares e atitudes que a experiência de um intercâmbio lhes fez muito bem e parece ter mudado suas vidas significativamente para melhor. Pudemos perceber que, além da mudança pessoal, esses jovens estão comprometidos em contribuir para a mudança do meio onde vivem, seja na escola como na própria comunidade. Pudemos observar a questão da **interação** desses jovens entre si e com demais pessoas presentes. Como o nosso foco não estava no grupo que apresentava e sim no que assistia, nos restringimos apenas a observar a categoria acima mencionada.

Ao perceber essa característica peculiar em todos os alunos observados, tentamos refletir e indagar se estas habilidades que estes jovens apresentaram foram adquiridas com a experiência em uma nova cultura ou se, de uma certa forma, eles já tinham consigo antes de ter tal experiência. Se tinham anteriormente, em que grau ou nível? Ou será que esta experiência serviu apenas como um gatilho para despertar toda essa potencialidade já existente em cada um? Por conta disso, sentimos uma certa curiosidade sobre os testes de sensibilidade intercultural e avaliação linguística que seriam aplicados no próximo grupo que partiria para o intercâmbio em janeiro de 2016. Queríamos medir nesse próximo grupo o nível de competência comunicativa intercultural antes e após o intercâmbio.

Como é habitual, nesta reunião, além dos alunos que estão apresentando o trabalho final, também estavam presentes os alunos que seriam os futuros intercambistas, aqueles com os quais trabalharíamos em nossa pesquisa. O ambiente é um auditório da Gerência Regional de Ensino (GRE) Recife Norte na área central da cidade do Recife. Ao observar os dois grupos, percebemos que enquanto os grupos se apresentavam com desenvoltura, os futuros intercambistas prestavam atenção às informações transmitidas por seus colegas já retornados do intercâmbio. Esse seria o primeiro contato dos futuros intercambistas com aqueles que eram recém retornados. Nesta reunião os futuros intercambistas estavam sós, sem seus pais. Baseado no que foi observado, tínhamos a curiosidade em saber se os aspectos observados nesse grupo retornado seriam também apresentados pelos alunos de nosso grupo de estudo.

6.1.2. Observação da reunião preparatória

Posteriormente fomos convidados a observar a primeira reunião preparatória do grupo que iríamos trabalhar em nossa pesquisa. A reunião ocorreu nas dependências de uma grande escola de referência localizada no bairro da Macaxeira no Recife no dia 08/10/2015. Nessa escola existe um grande auditório com capacidade de reunir todos os alunos da GRE Recife Norte que iriam partir para o intercâmbio dentro de alguns meses.

O grupo que eu iria analisar era composto por 28 alunos que estavam se preparando para passar um semestre em países como EUA, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Além do pessoal que iria sair para os países de língua inglesa, também se encontravam no local os futuros intercambistas para os países de língua espanhola, como Chile, Argentina, Uruguai e Espanha. Mas como nosso foco era nos alunos de língua inglesa, apenas observamos os alunos que foram para os países de língua inglesa.

Os alunos sentavam-se no auditório junto aos seus pais ou familiares e no palco ocorriam as apresentações sobre o intercâmbio. Cada agência de viagens contratada pelo governo do estado era responsável por um país e em suas apresentações mostravam as peculiaridades desses países, assim como os possíveis desafios que cada estudante poderia ter no exterior durante o período do intercâmbio. Aliado a essas explicações, pós intercambistas também davam o testemunho vivido durante suas experiências em um intercâmbio recente.

Representantes da GRE faziam apresentações falando sobre falhas ocorridas com ex-intercambistas e alertando os futuros intercambistas a não incidirem no mesmo erro. Mostravam também a organização, hierarquia e funcionamento do programa de intercâmbio, enfatizando o cumprimento das regras para que tudo possa ocorrer dentro das expectativas de segurança e aprendizagem satisfatória durante o período que o aluno estiver no exterior. Detalhes sobre a cultura local eram amplamente enfatizados. Organizadores também passavam instruções sobre a documentação que precisava ser providenciada pelos alunos, assim como informações importantes a respeito de como funciona o recebimento no exterior da bolsa paga pelo governo do estado paga mensalmente a cada aluno.

Aqui observamos mais uma vez a **interação** dos alunos entre si e entre eles e seus professores, agentes de intercâmbio e demais participantes como seus familiares. Observamos também a sua **satisfação na interação, confiança na interação e atenção na interação**, mesmo sendo um contato com pessoas da mesma cultura. A reação dos alunos era de interesse e

muitas vezes nervosismo brando e ansiedade pelo que estaria por vir, ao mesmo tempo que não escondiam a satisfação de poderem estar ali tendo sido selecionados para uma experiência de intercâmbio.

As apresentações ocorreram na parte da manhã e posteriormente houve um almoço para todos. Na parte da tarde houve a entrega da lista de documentos que os alunos deveriam providenciar para entregar na GRE, antes da reunião do pré-embarque.

6.1.3. Observação da reunião de pré-embarque

A terceira observação foi realizada durante a reunião pré-embarque no Centro de Convenções, realizada no início de dezembro de 2015. Nesta reunião compareceram todos os alunos futuros intercambistas de todas as GREs do estado. Além dos alunos, estavam presentes seus pais e familiares. O auditório estava cheio e todos atentos ao que estava sendo apresentado no palco. Em primeiro lugar representantes dos consulados dos países onde os intercambistas iam ficar deram as boas-vindas aos alunos em nome de seus países.

Alguns representantes dos países anfitriões realçaram a importância de conhecer outras culturas como meio de promoção da paz mundial, minimizar conflitos e promover a solidariedade entre os povos. Um dos representantes falou sobre a importância de se ver no lugar do outro, e enfatizou a educação intercultural como um instrumento importante para atingir esse objetivo. Logo após veio a parte política da cerimônia com representantes do governo do estado falando sobre a importância de se fazer um intercâmbio e como o governo do estado tem se empenhado em manter esse importante programa. Um representante falou que os alunos estavam ali porque tinham sido selecionados por seus próprios méritos e que deveriam se basear nesse princípio para as decisões e desafios importantes que iriam tomar em suas vidas de ali em diante. Outro representante do governo fez uma trajetória do programa desde sua elaboração até os dias atuais. Falou também que existe um acompanhamento dos jovens retornados do intercâmbio e até mesmo uma ajuda para inserir esses jovens no mercado de trabalho. Falou como funciona a liberação da bolsa para o estudante que está no exterior e a questão da parceria entre o governo do estado, as agências de intercâmbio e as GREs no apoio aos alunos antes e após o intercâmbio. Os alunos foram incentivados a manterem uma boa conduta, pois os intercambistas seriam como embaixadores de nossa cultura no exterior.

Fizemos o registro de observação e depois analisamos usando a categoria pré-existente ***interação*** e suas subcategorias, para observarmos o nível de timidez e sociabilidade desses alunos

em seu próprio ambiente sociocultural, antes mesmo de um contato intercultural no intercâmbio. Pudemos em especial observar a interação desses futuros intercambistas com os pós intercambistas que estavam ali participando com trabalhos voluntários. Na reunião falou-se muito sobre convivência em outra cultura e intercâmbio cultural. Foi mostrado aos futuros intercambistas aspectos relevantes da cultura local que poderiam gerar interesse às pessoas que são de uma cultura diferente, conforme vemos na figura 4. De certa forma foi uma contribuição para desenvolver nesses jovens o **respeito às diferenças culturais**.

O auditório estava cheio e os alunos pareciam bastante interessados nas apresentações. Alunos de todas as regionais do estado estavam ali, alguns acompanhados com seus pais e parentes. No fundo do auditório tinha algumas pessoas em pé, em sua maioria acompanhantes dos alunos ou mesmo alguns pós intercambistas que sempre aparecem nessas reuniões para ajudar e fazer alguma atividade voluntária. As apresentações eram longas, mas não eram cansativas, pois eram informações que seriam úteis para os alunos durante o intercâmbio.

Figura 4: Instruções na reunião pré-embarque



Após os agentes políticos, vieram os representantes das agências de intercâmbio. Estes explicaram como funciona a hierarquia durante o intercâmbio explicando a quem, por ordem hierárquica, os alunos devem recorrer em uma situação de emergência. Cada agência era responsável para enviar os jovens para determinado país. Em nosso caso, como estamos estudando os intercambistas de língua inglesa, prestamos mais atenção nos representantes das agências que enviariam os alunos para o Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia.

Após a apresentação dos representantes das agências de intercâmbio tivemos a apresentação dos representantes do PGM na Secretaria de Educação. Foram vários tópicos abordados que iam desde dicas de viagem a posturas a serem evitadas. Foi dado exemplos de como não devem se comportar em contraponto de como seria um comportamento ideal para um intercambista para que este desenvolva seu **respeito às diferenças culturais**. Além disso foi explicado como o aluno deveria proceder em caso de doenças ou algum outro tipo de emergência quando estivesse no exterior. Uma representante falou sobre a documentação dos alunos que deveria ser assinada após a reunião que estava acontecendo. Explicou que o seguro saúde não cobre doenças preexistentes e explicou que o dinheiro da bolsa é para ser usado em coisas estritamente emergenciais. Em caso de problemas com a família hospedeira, deveriam procurar em primeiro lugar o representante local do intercâmbio seguindo todos os trâmites e hierarquia local.

Os alunos que quebrassem as regras ou fossem desrespeitosos com a cultura local ou com a família hospedeira seriam primeiro chamados a atenção e na recorrência seriam enviados de volta para casa no Brasil. Mais uma vez foram incentivados a manter uma boa conduta e serem exemplares, pois no exterior estariam representando nosso estado e nosso país, **demonstrando respeito às diferenças culturais**.

Como os intercambistas contemplados são de diversas regiões do estado, o PGM faz uma apresentação geral sobre a cultura pernambucana, não somente para o conhecimento mútuo dos intercambistas, mas também para que todos possam se sentir como parte dessa terra multicultural e assim represente melhor e com mais segurança nosso estado em seu intercâmbio no exterior. Para muitos alunos, devido à falta de mobilidade dentro do próprio estado, essa apresentação é a primeira oportunidade que eles têm de conhecer a diversidade cultural do estado em sua plenitude.

Na parte exterior do local onde estava acontecendo o evento, pudemos observar a atuação dos pós intercambistas que estavam no local como voluntários ajudando na organização do evento, principalmente na parte logística. A Secretaria de Educação apoia esse tipo de serviço voluntário, pois na medida do possível procura fazer um acompanhamento do jovem após o intercâmbio, e mantendo um vínculo com esses jovens fica mais fácil realizar esse monitoramento. Existem vários tipos de serviços voluntários para o aluno após o intercâmbio. Além do trabalho mencionado acima, existe também aqueles alunos que compartilham com seus colegas a experiência vivida durante seu tempo de intercâmbio. Isso geralmente se dá durante as reuniões de culminância, ou mesmo através de meios digitais como os blogs, canais do Youtube, etc. Os alunos que se destacam mais são contratados para trabalhar pelas empresas parceiras da Secretaria de Educação. Então é comum ver

alguns ex-intercambistas trabalhando em agências de turismo ou mesmo ensinando língua inglesa nos cursos preparatórios para o PGM.

Dentre o material recebido pudemos verificar que além da alimentação daquele dia, também trouxeram as malas para as viagens dos alunos assim como vários notebooks que esses alunos irão utilizar durante o intercâmbio. Esses notebooks serão necessários até mesmo como instrumento de comunicação com suas famílias, além do uso em tarefas escolares.

Após terminada a reunião preparatória, vimos vários jovens sentados no chão e conferindo seus novos itens para a viagem: as malas e o notebook. Existia uma grande fila para eles assinarem um documento (figura 5). O momento era de descontração, curiosidade e descobertas, como alguém que está lidando com algo novo em suas vidas. Aquele foi sem dúvida um momento muito importante na vida desses alunos, pois além de estarem se preparando para sair do país pela primeira vez, estavam sentindo a responsabilidade de atuarem como representantes do país durante o período que permanecesse no intercâmbio. Seriam embaixadores de nossa cultura fora do país.

Na sala onde os jovens e seus pais ou responsáveis assinavam os documentos, tinha uma área com centenas de malas que seriam destinadas a estes jovens que partiriam para o intercâmbio. Vale salientar que esse encontro não foi voltado apenas para a GRE Recife Norte, e sim para os intercambistas de todas as GREs do Estado.

Após o final da reunião, os alunos junto com seus pais ou responsáveis retornaram aos seus lares juntamente com o material que acabaram de receber. O grupo que seria nosso objeto de estudos estava lá, mas para não interferir no processo que estavam passando, resolvemos não fazer contato direto deixando-os bem à vontade, pois estávamos apenas fazendo uma observação. Iriamos ter uma abordagem mais próxima durante os testes de sensibilidade intercultural e de proficiência linguística que seriam marcados para os próximos dias.

Figura 5: Futuros intercambistas após receberem seu material de viagem



Relembramos aqui que esta foi a última reunião antes desses jovens embarcarem para o intercâmbio. A partir desse momento todo contato entre eles e o programa continua via e-mail ou presencialmente de forma individual, porém este é o último evento coletivo do programa antes do embarque.

6.1.4. Reunião de culminância do grupo estudado

Essa reunião ocorreu na sede da GRE Recife Norte no bairro de Santo Amaro no dia 18/11/2016. Finalmente os alunos que vinham sendo acompanhados há mais de um ano estavam ali para sua reunião de culminância apresentando aquilo que vivenciaram durante o período de intercâmbio. Foi interessante ver esses alunos que estávamos acompanhando durante todo esse tempo se apresentarem nesse encontro final. O mais interessante também foi ter a oportunidade de vê-los e como se comportaram nesse momento do trabalho final de seus trabalhos de conclusão do PGM. A apresentação foi feita por grupos que foram selecionados de acordo com um dos temas escolhidos pelos alunos para desenvolver, assim como pelos países onde realizaram o intercâmbio. As apresentações alternavam entre os alunos que fizeram intercâmbio em países de língua inglesa e os que fizeram intercâmbio em países de língua espanhola.

Pudemos observar que o nível das apresentações foi muito bom, pois melhoraram muito em suas desenvolturas ao lidar com o público. Percebemos um aumento da auto confiança e uma boa autoestima nesses alunos. Venceram mais a timidez e puderam falar em público sem medo. Uma

grande diferença quando comparados com eles mesmos no momento do primeiro encontro no ano anterior. Na sala havia outros alunos que se preparavam para sair para o intercâmbio naquele ano. Com isso vimos que os papéis naquele momento estavam invertidos, pois um ano antes eles estavam no lugar desses alunos que estavam começando suas jornadas naquele momento. Dessa vez nossos observados estavam mais desenvolvidos enquanto os próximos intercambistas mais tímidos e calados. Com isso pudemos perceber que a categoria pré-existente que se sobressaiu em nosso grupo foi a **autoconfiança** de cada um, principalmente ao falarem em público.

Durante esse encontro houve um pequeno intervalo para um rápido lanche no lugar do almoço e depois os trabalhos foram retomados. Durante o intervalo pude observar os “nossos intercambistas” interagindo com os futuros intercambistas num clima de interação e cordialidade. Nesse momento vimos como a interação era feita de forma espontânea. Pudemos perceber a satisfação na interação assim como a atenção na interação quando estudantes dos dois grupos trocavam informações e experiências sobre questões do intercâmbio. Na observação também pudemos observar uma certa abertura ao novo, ao que estava por vir, e melhoria no desenvolvimento do relacionamento interpessoal que veio a ser confirmado posteriormente com os dados revelados pelas entrevistas.

6.2. Avaliação da competência comunicativa intercultural

Ao iniciar o processo de aprendizagem de língua estrangeira, o aprendiz já traz consigo sua própria identidade que foi construída durante o processo de aquisição da língua materna. Juntos a isso estão também todos os aspectos culturais agregados ao processo de aquisição da língua. Por outro lado, essa identidade não deve ser vista como algo completo, terminado ou definitiva. Ela está continuamente em estado de transformação e está sendo reconstruída e renovada a cada momento e em novas experiências, na medida em que encontra novos valores, novas formas de ver o mundo. Ela é influenciada por cada pessoa que conversa ou livro que lê, ou a cada nova língua que aprende.

De acordo com Hall (2005, p. 18) existe uma “fragmentação ou pluralização da identidade.” Aprender uma segunda língua não tem que necessariamente gerar uma crise de identidade, especialmente se o ensino desta língua tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Assim, de acordo com o autor, desenvolver a competência comunicativa intercultural do aluno de inglês como língua estrangeira, significa desenvolver uma conscientização de si próprio e da sua cultura através da aquisição de habilidades necessárias para saber sobre a língua e

a cultura do outro de modo a desenvolver uma atitude positiva. Baseados nessa declaração e nos relatos que veremos nas falas dos alunos, podemos dizer que o intercâmbio atuou de forma positiva no desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural destes alunos pesquisados.

6.2.1. Análises dos testes linguísticos e de sensibilidade intercultural

A nossa análise recai sobre um grupo de estudantes de intercâmbio que passaram um semestre em um país de língua inglesa. O recorte foi feito no grupo 2016.1, composto por 28 alunos que se dividiram entre Estados Unidos, Canadá Austrália e Nova Zelândia. Dos 28 alunos programados para o intercâmbio, 27 compareceram para a primeira fase do teste de proficiência em língua inglesa realizado antes do intercâmbio. Após o retorno desse grupo do intercâmbio, um teste semelhante foi aplicado para verificar se houve mudança na proficiência linguística desses alunos. Para essa segunda fase do teste apenas 23 alunos compareceram aos testes. Os testes foram baseados nos critérios de avaliação do QECR (Conselho da Europa, 2001), conforme vimos com mais detalhes no capítulo anterior.

De modo a avaliarmos o antes e o depois do intercâmbio, além dos dados gerais sobre o grupo, decidimos mostrar um quadro que contempla todos os alunos que fizeram os testes, distribuídos em seus respectivos níveis de proficiência linguística e de sensibilidade intercultural. Para avaliar a sensibilidade intercultural usamos a Escala de Sensibilidade Intercultural (ESI) de Chen & Starosta (2000). Desta maneira vemos no decorrer dos dois períodos dos testes a evolução individual desses alunos do grupo pesquisado. Como nomenclatura usada para designar os alunos optamos por usar a abreviação “AL” para o intercambista, em vez de somente “A” (de aluno), pois entendemos que isso causaria uma certa confusão com a descrição de “A1 e A2” da tabela do QECR. Desta forma utilizaremos essa abreviatura: “AL 01, AL 02... AL 23”, para fazer referência a determinado aluno durante os resultados individuais, tanto nos gráficos para os testes de proficiência linguística, como nos gráficos referentes aos testes de sensibilidade intercultural.

Mostraremos também um quadro com os dados de cada aluno que incluirá também o país onde este realizou o intercâmbio. Vale realçar que dentre os vários aspectos avaliados nas tabelas do QECR para medir o nível dos alunos, optamos, em nossos testes linguísticos, por avaliar principalmente o âmbito geral linguístico dos alunos (Conselho da Europa, 2001 p. 158), que inclui o conhecimento estrutural e funcional da língua, que nos ajuda na avaliação da competência linguística principalmente a compreensão da escrita e a oralidade. Associado a esses aspectos foram também avaliadas as

habilidades adquiridas pelos alunos no uso da língua (Conselho da Europa, 2001 p. 49). Esses aspectos avaliados atenderam bem os objetivos propostos em nosso estudo.

6.2.1.1. Análise da proficiência linguística de acordo com o QECR

Nesta primeira fase de nossa análise verificamos as mudanças nos níveis de proficiência dos alunos do PGM 2016.1, tomando-se como base um teste de avaliação escrita e oral em língua inglesa que foi aplicado antes dos alunos saírem para o intercâmbio. Nosso objetivo com o primeiro teste era verificar se os alunos estavam preparados linguisticamente para uma experiência no exterior, diagnosticando o nível de proficiência na partida para posteriormente comparar com o nível após o intercâmbio. Fizemos a aplicação do mesmo teste após o retorno desses alunos ao Brasil, para detectar a evolução da competência linguística desses alunos após o intercâmbio. Na aplicação dos testes observamos algumas mudanças, conforme descritas no Quadro 17. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, pois observamos um progresso considerável em todos os alunos após o retorno, inclusive com um grande progresso na parte oral.

Quadro 17: Evolução dos alunos entre o primeiro e o segundo teste

Nível	Primeiro teste (23 alunos)	Segundo teste (23 alunos)
A1	00	00
A2	05	02
B1	10	01
B2	07	09
C1	01	07
C2	00	04

No pré-embarque não havia nenhum aluno no nível A1, apenas cinco no nível A2. Após o intercâmbio, destes cinco alunos que estavam no A2, apenas um aluno permaneceu no nível A2, os outros quatro subiram para o nível B2, mostrando assim, um progresso significativo subindo dois níveis. O fato de o quadro continuar mostrando dois alunos no nível A2 em vez de apenas um se explica pelo fato de que além de um aluno ter permanecido neste nível, um outro baixou do B1 para A1, um fato curioso que merece um maior enfoque posteriormente.

No nível B1, tínhamos inicialmente 10 alunos. Destes apenas um caiu de nível, descendo para o A2, um permaneceu no mesmo nível, dois não compareceram para o segundo teste, mas os outros oito alunos subiram de nível. Desses oito alunos, quatro passaram para o nível B2, três passaram para

o nível C1 e um passou diretamente para o nível C2, demonstrando um progresso acima da média de seus colegas.

Quanto ao nível B2, tínhamos na primeira fase sete alunos. No segundo teste, dois não compareceram, restando apenas sete daqueles que fizeram o teste anteriormente. Destes sete alunos, um permaneceu no mesmo nível B2, enquanto três subiram para o nível C1 e outros três subiram para o nível C2. Neste grupo de alunos observamos também que, dentre os que subiram de nível, três subiram um nível e os outros três subiram dois níveis, demonstrando um desempenho melhor do que seus outros colegas. Dos três alunos, um fez intercâmbio no Canadá, um nos Estados Unidos e outro na Nova Zelândia.

O nível C1 contava no primeiro teste com apenas um aluno. No segundo teste apresentou sete alunos. Destes, um já tinha o nível C1 e nele permaneceu. Dos seis restantes, três vieram do nível B2 e os outros três vieram do nível B1. Dessa maneira também verificamos que dos seis alunos que subiram de nível, três subiram um nível, enquanto os outros três subiram dois níveis, mostrando um desempenho superior aos seus colegas. Dos sete alunos que estavam nesse nível, o que havia permanecido no mesmo nível havia feito intercâmbio nos Estados Unidos. Dos três que subiram um nível, dois foram intercambistas nos Estados Unidos e um na Austrália. Dos três que subiram dois níveis, todos fizeram intercâmbio no Canadá.

O nível C2 que antes não tinha nenhum aluno listado, termina a segunda fase dos testes com quatro alunos. Um vindo do nível B1, e os três do nível B2. Dentre estes, um fez intercâmbio no Canadá, outro nos Estados Unidos e o outro na Nova Zelândia. A aluna que subiu do nível B1 para o nível C2 foi intercambista na Austrália. Percebemos que essa aluna teve um rendimento bem superior aos demais alunos que foram para a Austrália, pois enquanto os demais subiram apenas um nível, ela subiu três.

Esses dados apresentados acima ficam melhor visualizados no quadro 17 que apresentaremos na seção seguinte. Este quadro mostra a mudança nos níveis de proficiência linguística desses alunos de acordo com os parâmetros do QEQR, mostrando a competência linguística de cada aluno antes e após o intercâmbio. Na seção seguinte tentaremos ver se existe ou não alguma relação entre a evolução da competência linguística com o país de intercâmbio, ao verificar o nível de progresso de cada aluno. Sabemos que diversos fatores externos podem contribuir tanto de forma positiva como de forma negativa na experiência de um aluno de intercâmbio, por isso não somente o país de destino deve ser analisado, mas também a vida social do aluno durante o intercâmbio, seu relacionamento na

escola, na comunidade e com a família que o hospedou. O complemento dessas informações será revelado através da análise das entrevistas.

Mostramos a evolução da proficiência na língua inglesa de cada um dos 23 alunos analisados em nosso estudo. Expomos primeiro uma análise com os dados principais sobre esses alunos, incluindo o país de intercâmbio (Quadro 18). Nesse quadro podemos observar que os alunos que evoluíram um nível, como era esperado, estão marcados em verde claro. Os alunos que subiram mais de um nível estão marcados em verde escuro, já os alunos que permaneceram no mesmo nível obtiveram a cor amarela. Existe apenas um aluno que regrediu e está marcado com a cor cinza. Tentamos esclarecer o ocorrido com a entrevista, mas o aluno não se prontificou para tal, não reagindo ao nosso convite. Esse padrão de cores aqui estabelecido será utilizado nos quadros seguintes para identificar essa evolução desses alunos.

Quadro 18: Evolução individual do nível de proficiência dos alunos

ALUNO	SEXO	PAÍS DO INTERCÂMBIO	TESTE DE INGLÊS 1	TESTE DE INGLÊS 2
AL 01	Masculino	Estados Unidos da América	B2	C1
AL 02	Feminino	Estados Unidos da América	A2	A2
AL 03	Feminino	Estados Unidos da América	B2	C1
AL 04	Masculino	Estados Unidos da América	A2	B2
AL 05	Masculino	Nova Zelândia	B2	C2
AL 06	Feminino	Estados Unidos da América	B1	B1
AL 07	Feminino	Estados Unidos da América	B2	C2
AL 08	Masculino	Estados Unidos da América	B1	A2
AL 09	Feminino	Canadá	B1	B2
AL 10	Masculino	Canadá	B1	C1
AL 11	Feminino	Canadá	B2	C2
AL 12	Masculino	Austrália	B1	B2
AL 13	Masculino	Nova Zelândia	B1	C1
AL 14	Feminino	Nova Zelândia	B1	B2
AL 15	Feminino	Austrália	B1	C2
AL 16	Feminino	Austrália	B2	C1

AL 17	Masculino	Canadá	C1	C1
AL 18	Masculino	Estados Unidos da América	B2	B2
AL 19	Feminino	Austrália	B1	B2
AL 20	Feminino	Canadá	B1	C1
AL 21	Feminino	Canadá	A2	B2
AL 22	Feminino	Nova Zelândia	A2	B2
AL 23	Masculino	Estados Unidos da América	A2	B2

No primeiro grupo, de cor verde clara, temos os alunos 01, 03, 09,12, 14, 16 e 19. O segundo grupo, de cor verde escura, é o maior contando com dez alunos: alunos 04, 05, 10,11,13, 15, 20, 21, 22 e 23. Já o terceiro grupo de cor amarela, que é o grupo daqueles alunos que mantiveram o mesmo nível, permaneceram quatro: alunos 02, 06, 17 e 18. De posse desses dados dos testes de proficiência linguística, precisávamos saber mais detalhes sobre esses alunos, principalmente como enfrentariam uma convivência em um ambiente socioculturalmente diferente do seu. Para isso aplicamos um teste de sensibilidade cultural contido na ESI.

6.2.1.2. Análise dos testes de sensibilidade intercultural

Essa análise, de natureza quantitativa, foi conduzida com 23 alunos que responderam ao teste antes do intercâmbio e que permaneceram após o intercâmbio. Dentre esses alunos, 10 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idade entre 15 e 17 anos. Para efeitos de análises, quanto mais alto o aluno pontuar na escala, mais alta é a sua sensibilidade intercultural. A média geral do aluno foi obtida pela soma dos resultados individuais, e em seguida dividida a pontuação obtida pelo número de questões que era 24.

A análise que fizemos procura responder aos objetivos 2 (Identificar efeitos da experiência internacional desses alunos, no âmbito pessoal, escolar e/ou profissional) e 3 (Evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua, sua prática num contexto de imersão linguística e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros) do estudo. No quadro 19 temos os resultados gerais dos testes da escala de sensibilidade intercultural nos dois momentos referente aos 23 alunos pesquisados:

Quadro 19: Evolução individual da sensibilidade intercultural dos alunos

ALUNO	SEXO	PAÍS DO INTERCÂMBIO	ESI 1	ESI 2
AL 01	Masculino	Estados Unidos da América	4,33	4,51
AL 02	Feminino	Estados Unidos da América	4,21	4,75
AL 03	Feminino	Estados Unidos da América	1,37	4,66
AL 04	Masculino	Estados Unidos da América	4,51	4,54
AL 05	Masculino	Nova Zelândia	3,87	3,95
AL 06	Feminino	Estados Unidos da América	4,25	4,33
AL 07	Feminino	Estados Unidos da América	3,87	3,95
AL 08	Masculino	Estados Unidos da América	3,42	3,14
AL 09	Feminino	Canadá	4,08	4,37
AL 10	Masculino	Canadá	4,71	4,91
AL 11	Feminino	Canadá	4,45	4,62
AL 12	Masculino	Austrália	4,04	4,21
AL 13	Masculino	Nova Zelândia	4,16	4,51
AL 14	Feminino	Nova Zelândia	3,95	4,71
AL 15	Feminino	Austrália	4,62	4,71
AL 16	Feminino	Austrália	4,04	4,29
AL 17	Masculino	Canadá	4,37	4,41
AL 18	Masculino	Estados Unidos da América	4,54	4,87
AL 19	Feminino	Austrália	4,16	4,75
AL 20	Feminino	Canadá	3,29	4,62
AL 21	Feminino	Canadá	3,51	4,66
AL 22	Feminino	Nova Zelândia	4,58	4,58
AL 23	Masculino	Estados Unidos da América	4,41	4,83

Para se chegar aos resultados gerais desse quadro se faz necessário uma análise mais minuciosa da evolução de cada aluno em cada aspecto ou categorias pré-existentes contidas dentro da ESI. Para exemplificar cada elemento da escala, selecionamos os 10 alunos que foram entrevistados

(dentre os 23 alunos contidos no quadro acima), para descrevermos as categorias pré-existentes da escala de Chen & Starosta (2000) que foram analisadas em dois momentos distintos. Analisamos e codificamos os cinco itens da escala: engajamento na Interação (EI), respeito às diferenças culturais (RD), confiança na interação (CI), satisfação na interação (SI) e atenção na interação (AI).

As médias do primeiro momento foram somadas e divididas por cinco, dando a pontuação do aluno antes do intercâmbio. Em seguida as notas do segundo momento foram somadas e divididas, achando assim a média do aluno após o intercâmbio conforme podemos ver no quadro 20:

Quadro 20: Detalhes dos resultados das análises da ESI

AL	EI01	EI02	RD01	RD02	CI01	CI02	SI01	SI02	AI01	AI02
02	4,62	4,85	4,03	4,83	4,40	4,75	4,00	4,66	4,00	4,66
05	4,00	4,02	4,04	4,06	3,02	3,20	4,33	4,47	4,00	4,00
13	4,15	4,28	4,66	5,00	3,00	3,94	4,66	5,00	4,33	4,33
14	3,85	4,57	4,00	4,83	3,00	4,40	4,24	4,91	4,66	4,84
15	4,68	4,93	4,83	4,83	4,70	4,80	4,63	4,66	4,26	4,33
16	4,00	4,57	4,33	4,33	4,20	4,60	3,67	3,95	4,00	4,00
17	4,85	4,71	4,83	4,83	4,20	4,20	4,31	4,33	3,66	3,98
19	4,08	4,85	4,33	4,66	3,40	4,60	4,66	5,00	4,33	4,66
20	3,42	4,71	3,50	5,00	3,33	4,33	3,20	4,40	3,00	4,66
21	3,57	4,85	3,50	4,83	3,40	4,60	3,08	4,66	4,00	4,36

Quanto ao primeiro item analisado, podemos dizer que “engajamento na interação” é o ato de realizar suas atividades comunicativas com empenho e dedicação. Durante o curso de idiomas preparatório, muita experiência sobre diferenças culturais e linguísticas, assim como situações vividas são repassadas a esses alunos, dando-lhes uma ideia de situações que por ventura possam também passar. Toda essa vivência em um ambiente diferente do seu, traz ao aluno um amadurecimento em relação ao trato com outras culturas diferentes da sua. Nesse item, percebemos que a variação não foi muito marcante, pois exceto os alunos 20 e 21, todos os demais ficaram a menos de um ponto na

escala entre o “antes” e o “depois” do intercâmbio. Essa variação pequena pode ser explicada pelo bom trabalho de preparação desses alunos que está sendo feito pela GRE Recife Norte, envolvendo inclusive pós intercambistas na preparação dos grupos que estão se preparando para sair.

O segundo item analisado é relativo ao “respeito às diferenças culturais” que mostra as reações e atitudes do aluno perante uma realidade diferente da sua. As situações vivenciadas e retransmitidas aos futuros intercambistas, por aqueles que já passaram pela experiência, são de grande valia na preparação dos alunos que em breve irão vivenciar uma nova cultura. Isso também pode explicar os índices muito próximos no que se refere a “respeito pelas diferenças culturais”, pois o aluno, em geral, já sai do país preparado para vivenciar uma cultura que em muitos aspectos é diferente da sua cultura de origem. Questões relativas às diferenças culturais são tratadas de maneira recorrente durante a preparação do aluno que vai fazer intercâmbio. Situações já vividas são expostas e analisadas em grupo para que o aluno possa ver como tal problema ou situação foi resolvida e já ter em mente uma possível solução caso algo semelhante venha a acontecer com ele. O aluno passa a ter uma visão geral e mais multicultural do mundo, aprendendo a respeitar uma cultura diferente. Mas essa vivência na prática mesmo, o aluno só a vai adquirir quando estiver no exterior em contato direto com uma outra cultura. Percebemos também que houve pouca alteração entre os dois momentos, o que também pode ser atribuído ao bom preparo do aluno antes do intercâmbio.

O terceiro item da análise trata da “confiança na interação”. Essa confiança começa a ser adquirida antes do intercâmbio nos cursos preparatórios. Neste ponto já houve um maior distanciamento entre os valores das médias de antes e após o intercâmbio. Verificamos que foram aqueles alunos que antes do intercâmbio tinham uma maior fragilidade nesse aspecto que desenvolveram essa habilidade durante o período de intercâmbio. Com isso vemos que houve um aumento significativo na confiança desse aluno retornado em situações de interação intercultural.

O quarto item analisado, “satisfação na interação”, tem a ver com estímulo na conversação, ânimo, humor e autoestima do falante na hora que se encontra interagindo. Percebemos que os resultados após o intercâmbio foram bem mais expressivos. Isso denota que mesmo com o preparo pré-embarque recebido pelos alunos, a questão emocional ainda não estava bem trabalhada. Nesse caso, o intercâmbio foi positivo no sentido que aumentou a segurança e a autoestima do aluno no momento da interação com pessoas de outras culturas. Os resultados dos testes após o retorno dos alunos demonstram que estes apresentaram um maior progresso em questões como estímulo e maior ânimo no momento da interação, temperança, e uma maior autoestima no momento de interagir com

culturas diferentes da sua. Esses fatores são de grande importância na construção da sensibilidade intercultural.

O último item da escala analisado foi a “atenção na interação”. Com relação a este item analisamos no falante a capacidade de observação e de obter o máximo de informações possíveis do seu interlocutor, assim como sua sensibilidade para captar traços culturalmente distintos na interação com o seu interlocutor. Em nossa análise detectamos um aumento de pontuação desses alunos comparando a primeira e a segunda análises. Esse aumento do desempenho na interação é bem visível quando analisamos os dados acima.

De acordo com Bakhtin (1992), os participantes de uma conversação elaboram um fluxo dialógico ao posicionarem o ato da linguagem em uma interação frente a frente. Segundo o autor, é no diálogo das diferenças que a pessoa se descobre como sujeito e descobre o Outro com relação a aspectos étnicos e culturais. Portanto ao interagirem, os envolvidos no processo, estão em um constante processo de negociação e renegociação de valores culturais que são expressos tanto no diálogo quanto em expressões paralinguísticas, bem como em gestos e expressões faciais. Quanto mais o falante compreende e assimila esses processos, maior aumenta sua interação no diálogo intercultural.

Para Bennett (2002, p. 9), a comunicação intercultural nada mais é do que a interação que ocorre quando o enunciado pronunciado por um membro de uma determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido pelo interlocutor pertencente a uma cultura diferente. Desta forma ao desenvolverem tais habilidades, o falante estará também desenvolvendo a sua sensibilidade para com culturas diferentes da sua e conseqüentemente a sua competência comunicativa intercultural.

6.2.1.3. Análise correlacional dos resultados

Nas nossas análises, procuramos ver se havia alguma relação entre desenvolvimento da sensibilidade intercultural com o desenvolvimento da proficiência linguística. Procedemos então a uma análise correlacional dos resultados desses 23 alunos, fazendo um cruzamento entre suas pontuações dos testes de língua e dos testes de sensibilidade intercultural. Analisamos cada um desses alunos para constatar até que ponto uma pontuação alta ou baixa no teste de sensibilidade intercultural contido na ESI pode influenciar na aquisição de uma segunda língua.

Em relação aos resultados da análise correlacional que fizemos com os testes de língua e os testes de sensibilidade intercultural, avaliando os alunos em dois momentos, foi utilizado um teste não paramétrico, o “teste t de Wilcoxon” para classificar os testes linguísticos, e um outro teste paramétrico, o “teste t de Student” para classificar os testes de sensibilidade intercultural. A diferença é que no primeiro caso temos uma variável avaliada através de classes (variável ordinal), e no segundo caso temos uma avaliação com pontuações (variável intervalar).

Numa breve descrição dos participantes do nosso estudo, importa referir que analisamos um grupo de alunos cujas idades oscilavam entre 15 e 17 anos, situando-se a média das idades em 16.22 (desvio-padrão de .74), sugerindo um grupo de estudantes bastante homogêneo em termos etários. A maioria dos estudantes é do gênero feminino (56.5%) e um maior número de estudantes fez intercâmbio com os Estados Unidos (39,1%).

Numa lógica, não de generalização dos dados, mas da sua análise num grupo específico de estudantes que passa por uma experiência relevante da sua formação (intercâmbio em um país estrangeiro), no quadro 21 apresentamos os principais resultados obtidos na análise estatística.

Quadro 21: Resultados nos dois momentos de avaliação

Variáveis/Dimensões	N	Min. – Máx.	Média	Desvio-padrão
Língua (1.º momento)	23	1 – 4	2.09	.97
Língua (2.º momento)	23	1 – 5	3.44	1.12
Sensibilidade Intercultural (1.º momento)	23	1.37 – 4.71	4.03	.69
Sensibilidade Intercultural (2.º momento)	23	3.14 – 4.91	4.47	.39

Tomando os resultados obtidos, verificamos que as médias sobem nas duas dimensões avaliadas no 2.º momento, havendo um aumento da dispersão de resultados no caso da Língua e uma maior concentração no caso da Sensibilidade (comparando os resultados do 2.º com o 1.º momento). Isto sugere que no caso da Língua, uns alunos sobem bastante a sua pontuação e outros não, enquanto na sensibilidade todos os estudantes sobem as suas pontuações no 2.º momento. Isto significa que esta experiência de internacionalização dos alunos proporciona um enriquecimento efetivo na área da língua, o que é mostrado na média superior, mas por outro lado também nos mostra que nem todos os estudantes aproveitam da mesma forma ou, pelo menos, no mesmo nível desta experiência.

Para uma análise da relação entre as pontuações nas duas variáveis avaliadas e nos dois momentos de avaliação, no quadro 22 apresentamos os coeficientes de correlação calculados e a respectiva significância estatística. Dado o intervalo reduzido de oscilações de resultados nas suas

medidas, e também à natureza ordinal da avaliação na língua, optamos por um teste não paramétrico de correlações (Rhô de Spearman).

Quadro 22: Correlações entre as dimensões nos dois momentos da avaliação

Dimensões	Língua1	Língua2	Sensibilidade1	Sensibilidade2
Língua1	-	.529 p=.01	-.258 p=.24	-.339 p=.11
Língua2	.529 p=.01	-	.028 p=.90	-.11 p=.61
Sensibilidade1	-.258 p=.24	.028 p=.90	-	.444 p=.03
Sensibilidade2	-.339 p=.11	-.11 p=.61	.444 p=.03	-

Os resultados das análises apontam que as duas dimensões avaliadas são autônomas (independentes) entre si, pois não se encontram correlacionadas, seja no 1.º como no 2.º momento. Por sua vez, tomando os dois momentos de avaliação, verificamos uma correlação estatisticamente significativa, tomando os resultados dos alunos nas duas dimensões. Sendo positiva a correlação, os estudantes com melhor desempenho no 1.º momento conseguem melhor desempenho no 2.º momento, ou seja, também os alunos que estavam com resultados mais baixos no 1.º momento permaneceram, face aos seus pares, com resultados mais baixos no 2.º momento, sugerindo este dado alguma estabilidade interindividual de resultados. Essa interdependência das pontuações dos estudantes nos dois momentos é maior ao nível da variável Língua, onde o coeficiente de correlação foi mais elevado ($r = ,529$ quando na Sensibilidade se situou em $r = .444$).

Na base destes valores para cada uma das variáveis, tomando os dois momentos da avaliação, procedemos a um teste não paramétrico comparando o desempenho dos estudantes nos dois momentos avaliados. Olhando aos valores na língua, um estudante desceu a sua pontuação, 18 subiram e 4 mantiveram a sua pontuação.

Dada a natureza métrica (pontuações intervalares) do instrumento usado para a sensibilidade intercultural, a diferença entre o 1.º e o 2.º momento de avaliação foi avaliada através do teste t de Student para amostra emparelhada de resultados (comparação das médias). Tomando os valores no quadro 18, a oscilação nas médias entre os dois momentos da avaliação situa-se em .441 (favorável ao segundo momento de avaliação, pelo sentido negativo entre o 1.º momento e o 2.º). Esta diferença mostra-se estatisticamente significativa ($t = -2.93$, $gl = 22$, $p < .01$), permitindo concluir pela melhoria geral das pontuações dos estudantes após a experiência de intercâmbio no exterior.

Relativamente às oscilações nas pontuações dos alunos na variável Língua tomando os dois momentos de avaliação, e dada a natureza ordinal da escala usada na sua avaliação, a comparação é feita através do teste não-paramétrico t de Wilcoxon. Os valores obtidos também apontam para uma melhoria nos níveis de rendimento no segundo momento da avaliação junto desta amostra de alunos ($t = -3.747, p < .001$).

Em síntese, a análise estatística dos resultados permite-nos retirar algumas ilações. Em primeiro lugar, o aumento da proficiência linguística não está diretamente ligado ao aumento da sensibilidade intercultural e vice-versa, pois esses dois parâmetros avaliativos se mostraram independentes. Geralmente, um aluno que obteve um maior progresso na área linguística pode ter tido um desempenho menor na sensibilidade intercultural. Aquele que teve um aumento maior na sensibilidade intercultural, não teve um aumento equivalente no aspecto linguístico. Isso poderia ser explicado pelos objetivos que cada um dos alunos elegeu em suas experiências de intercâmbio. Uns investiram mais na língua, não priorizando tanto a questão cultural; outros investiram mais na cultura, em detrimento da língua. Em uma análise geral, a análise estatística mostra que a experiência no exterior ampliou nesses alunos, mesmo que de forma independente e heterogênea, o conhecimento da língua, assim como a sensibilidade intercultural, causando-lhes um impacto positivo em suas vidas.

6.2.2. Experiências do intercâmbio que ajudaram a desenvolver a CCI

Após os resultados evidenciados pela análise correlacional, mostramos de que forma essas mudanças ocorreram nos alunos. Para isso procedemos com a parte qualitativa de nosso trabalho que segue com as análises das entrevistas. Dentre os 23 alunos selecionamos 10 (que estão marcados de verde no quadro 16) para participarem da entrevista. A seleção desses alunos se deu através de um processo de amostragem por conveniência. Após um ano da conclusão do intercâmbio torna-se um pouco mais difícil reunir todos os participantes, pelo que mandamos mensagem para todos os ex-intercambistas desse grupo perguntando quem estaria disposto a fazer a entrevista. Imediatamente oito alunos se voluntariaram. Os dois restantes apareceram algumas semanas depois, por indicação da coordenadora do PGM para a GRE Recife Norte. Explicamos agora como os relatos de alguns alunos explicam o desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural. O quadro 23 nos mostra as médias dos alunos entrevistados nos dois momentos dos testes de língua e dos testes de sensibilidade intercultural. Cruzaremos os dados dos testes com os relatos dos sujeitos para saber

como eles nos relatam o que foi e como foi essa experiência que ajudou a promover a competência comunicativa intercultural.

Quadro 23: Análise comparativa entre os testes linguísticos e a ESI dos alunos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	País de intercâmbio	Língua 1	Língua 2	ESI 1	ESI 2
AL 02	F	15	CAN	A2	A2	4,21	4,75
AL 05	M	17	NZ	B2	C2	3,87	3,95
AL 13	M	17	NZ	B1	C1	4,16	4,51
AL 14	F	17	NZ	B1	B2	3,95	4,71
AL 15	F	16	AUS	B1	C2	4,62	4,71
AL 16	F	16	AUS	B2	C1	4,04	4,29
AL 17	M	17	EUA	C1	C1	4,37	4,41
AL 19	F	16	AUS	B1	B2	4,16	4,75
AL 20	F	15	CAN	B1	C1	3,29	4,62
AL 21	F	16	CAN	A2	B2	3,51	4,66

Observando a aluna 15, que fez intercâmbio na Austrália, ao sair tinha um nível intermediário de inglês (B1), e ao retornar estava com o nível C2. Subiu 3 níveis de acordo com o quadro do QECR. No entanto seu progresso na escala de sensibilidade intercultural (ESI) não foi muito significante, pois tinha 4,62 ao sair e retornou com 4,71. Isso pode ser explicado pelo fato dessa aluna já ter saído com uma pontuação alta na escala.

Analisando os dados da entrevista, verificamos que ela já tinha uma boa base instrucional em sua família, com um bom relacionamento no seio de sua família e com espírito de liderança na escola, conforme verificamos no extrato abaixo:

É assim, a minha casa, a minha família é muito unida. E eu sempre tive meus pais, a minha criação foi que eles eram os meus melhores amigos, sempre tive uma criação assim. (AL 15).

A aluna prossegue em seu relato:

Eu sempre tive um espírito de liderança... ((risos)) Na escola, eu sempre era a líder do grupo, a representante de sala, então assim, eu sempre tive relação ampla com meus amigos, mas sempre fui uma menina muito seletiva. (AL 15).

Isso nos mostra que antes mesmo do intercâmbio, essa aluna, que tinha um perfil de classe média, já tinha consigo um alto padrão de sensibilidade intercultural. Percebemos que ela possui uma

boa **habilidade em relacionamento interpessoais** ao falar sobre sua família e sobre seus amigos. O período de intercâmbio serviu para ela mergulhar na assimilação da nova língua.

Já a aluna 16, que também fez intercâmbio na Austrália e era amiga da aluna 15, obteve um progresso que era esperado, subindo um nível na avaliação linguística saindo de B2 para C1. No que se refere a ESI, a aluna teve um pequeno aumento na sensibilidade intercultural, saindo de 4,04 para 4,29. Nesse sentido, a entrevista revelou que essa aluna teve dificuldades com um novo tipo de alimentação e em adaptação com a família de acolhimento. Vemos no relato abaixo que houve um **choque cultural** ao primeiro contato com uma nova alimentação. Talvez por isso a sua evolução na ESI não tenha sido tão significativa. No que diz respeito a adaptação a novos hábitos alimentares, a aluna nos relata:

A alimentação, por exemplo, porque eu não tenho costume de comer muitos vegetais, não tenho muito essa alimentação saudável. A questão de horário de comida também, por exemplo, aqui a refeição mais pesada é o almoço. Lá, era a janta. E muito vegetal. E eu não comia nenhum vegetal, foi o primeiro contraste que eu senti assim. Primeiro choque de verdade, no primeiro dia, eu lembro que eu comi pouquíssimo porque quando eu olhei aquele prato cheio de vegetal, eu não consegui comer, eu não comia. (AL 16).

Ao descrever o relacionamento com a *host mother* essa aluna nos relata que tudo ia bem, mas que, de repente, houve uma mudança sem motivo aparente, conforme vemos no relato abaixo:

E aí, o relacionamento da gente nos primeiros meses foi ótimo, eu queria trazer até algumas coisas para aplicar com a minha mãe aqui (...) mas aí acabou que nos últimos meses do intercâmbio, ela mudou de água para o vinho. Não sei se... foi alguma coisa que eu fiz, se ela levava os problemas de algum stress do trabalho para casa (...) Mudou completamente comigo. E eu fiquei, teve muito tempo que eu fiquei mal de verdade, cheguei a chorar, ligar desesperada para minha mãe, "mãe eu quero voltar, eu não estou a aguentar mais esta situação aqui"... (AL 16).

Esses fatos ocorridos podem ter abalado o emocional da aluna fazendo com que a mesma tenha tido um desenvolvimento aquém do esperado na ESI, pois pode ter interferido em sua **autoconfiança**, conforme o trecho grifado no fragmento. Por outro lado, seu desenvolvimento linguístico ficou dentro daquilo que era esperado, evoluindo um nível na escala QECR.

Observamos que o aluno 03, que fez intercâmbio nos Estados Unidos se manteve no mesmo nível C1, e também não teve uma alteração significativa na ESI, apenas saindo de 4,37 para 4,41. Podemos observar aqui que, da mesma forma que não houve um acréscimo na sensibilidade intercultural, também o nível linguístico em nada alterou. Vemos que o aluno antes de sair já era fluente na língua. Mesmo assim poderia ter subido mais um nível indo para o nível C2, mas isso não aconteceu. Como professores de línguas, em nossas práticas diárias em sala de aula e nossa experiência de ensino, muitas vezes nos deparamos com alguns alunos que quando atingem o nível intermediário ou avançado, demoram um pouco mais a subir de nível, isto porque já utilizam a língua

para seus propósitos e talvez não sentirem aquele estímulo que os alunos têm quando estão no nível inicial da aprendizagem.

A aluna 02 fez intercâmbio no Canadá. Observamos que ela também se manteve no mesmo nível de proficiência linguística, A2. No que diz respeito a ESI ela subiu de 4,20 para 4,75; não sendo um aumento significativo, indica algum progresso alcançado pela aluna. Conforme lemos a entrevista da aluna, passamos a entender um pouco a questão desse aumento na ESI e estagnação nos testes linguísticos:

(...) antes de eu ir para escola eu via a meu irmão indo e daí eu chorava muito porque eu queria ir para escola. Eu perguntava: “Meu deus porque meu irmão pode ir para a escola e eu não?” E aí minha mãe me matriculou na escola mas aí sofri um pouco de bullying na escola porque os alunos falavam que eu era magrinha, pequena, falavam do meu nome e também faziam bullying e eu criança tipo... hoje em dia eu acho meu nome bastante bonito mas... quando era criança não entendia e começava a chorar e não gostava de ir um pouco mas tinha uns amigos assim da escola que inclusive gostava bastante de mim e tal e eu sofri bullying até por tirar notas muito boas, entendeu? (AL 02).

Como vemos, nos anos iniciais de sua escolaridade a aluna sofreu muito com bullying que nesse pequeno relato ela enfatiza três vezes. Isso pode ter afetado sua **autoconfiança** gerando uma certa insegurança, fatos que podem ter marcado o seu modo de agir e de enfrentar o mundo. Durante o intercâmbio a aluna teve algumas dificuldades em relação ao domínio do inglês que foram superadas. Em um primeiro momento ela nos relata:

Bom... a minha maior dificuldade era que quando alguém falava eu não pensava assim e respondia... alguém estava falando e eu estava meio que traduzindo palavra por palavra, entendeu? (AL 02).

Logo depois ela nos relata como conseguiu superar a dificuldade inicial:

(...) aí eu: “não gente, não posso parar para traduzir” porque quando você para pra traduzir seu cérebro meio que dá bug e você tem que parar para traduzir e precisa responder e daí isso daí difícil para mim mas não foi uma coisa que eu falei assim: “vou resolver desse jeito”, só foi acostumando com o tempo e resolvi.. assim. e um dia percebi. “nossa estou falando inglês gente!” “eu não tô traduzindo nada! (AL 02).

Vemos que, apesar de ter permanecido no mesmo nível de proficiência, a aluna desenvolveu bem mais sua **autoconfiança**, superando os desafios e tomando atitudes que facilitaram sua vida na compreensão e uso da língua inglesa.

O aluno 13, que fez intercâmbio na Nova Zelândia, no primeiro teste de língua inglesa teve o nível B1, mas no segundo teste subiu dois níveis, ficando no nível avançado C1. Com relação a ESI, ele subiu de 4,16 no primeiro teste para 4,50 no segundo. Com relação ao idioma o aluno nos relata:

Assim como eu tinha te dito no começo nunca tive muita dificuldade com inglês então dificuldade com a língua em si assim que eu cheguei lá, eu não tive realmente muita. Óbvio eu não vou chegar lá sabendo tudo! (...) é, pois é, o sotaque também às vezes dá uma atrapalhadinha... (AL 13)

Com relação ao contato com outra cultura e conhecimento dos valores de uma nova sociedade que ele estava tendo contato, ele nos relata:

A sensação como te disse é ótimo, é ótimo porque você está conhecendo outro país, outra cultura, outro modo de viver, então (...) tanto quanto positivo... que é uma coisa que acrescenta no seu ser, no seu modo de viver e não que você é... (AL 13).

Vemos pelos relatos da entrevista que o aluno já saiu do Brasil com uma boa base de inglês, e essa boa base serviu para que com a experiência ele avançasse ainda mais na proficiência da língua. Na questão da sensibilidade intercultural, ele também já saiu com um nível alto e pelos relatos vemos que ele se integrou bem à cultura local, adquirindo ainda mais habilidades. Percebemos que ele soube bem como **lidar com as diferenças**, estando em uma cultura diferente da sua. Isso pode explicar o aumento na escala.

A aluna 21 fez intercâmbio no Canadá. Podemos notar que no teste de proficiência linguística ela subiu dois níveis. Na primeira avaliação antes do intercâmbio seu nível era A2, e na segunda avaliação subiu para B2. Ao analisarmos a ESI vemos que anteriormente ela pontuava 3,50 e na segunda avaliação pontuou 4,66, tendo um progresso considerável. Esse é um dos casos onde vemos que tanto na ESI quanto nos testes linguísticos o índice subiu consideravelmente. A aluna nos relata que sua maior dificuldade com a língua foi no primeiro mês, mas que depois conseguiu compreender melhor:

(...) uma das maiores dificuldades, que eu acho é que, realmente que é o primeiro mês de intercâmbio, quando você está pegando ainda, você acha que a velocidade com que eles falam muito rápida, e você pede pra repetir algumas vezes... (AL 21).

E quando questionada sobre a importância de ter aprendido a falar a língua inglesa ela nos responde:

Sim. Se não fosse o inglês eu não tinha tido essa experiência, então ele foi fundamental para que eu fizesse o intercâmbio e até hoje em dia mesmo. Eu tenho um trabalho aqui e o que me ajudou a ficar nesse trabalho foi o inglês. Então ele foi e é, está sendo importante pra mim. Se não fosse o inglês, talvez eu não estivesse agora aqui como estou hoje. (AL 21).

Vemos claramente no relato da aluna que houve uma **mobilidade social ascendente** tendo o inglês sido decisivo para ela obter seu trabalho atual. As experiências do intercâmbio impactaram tanto na vida dela que quando foi pedido para ela citar pontos positivos e negativos do intercâmbio, o que ela citou de negativo era tão pouco que foi ofuscado por toda a experiência positiva que teve, conforme vemos no relato abaixo:

Em ser intercambista no exterior? De positivo eu acho que é experiência, a bagagem de experiência que você traz de volta. De negativo? Assim, eu acho que nem pode ser uma coisa tão negativa talvez só a distância de casa (...) (AL 21).

As entrevistas nos revelam que a aluna se envolveu muito com a cultura anfitriã sabendo bem como **lidar com as diferenças** e isso pode ter sido um dos motivos que fizeram com que ela tivesse mais abertura no aprendizado do inglês.

A aluna 20 também fez intercâmbio no Canadá e guarda alguma semelhança com a aluna 06 pois ambas parecem ter origens socioeconômicas semelhantes. Ambas fizeram intercâmbio no Canadá e ambas obtiveram uma boa evolução, tanto no nível de proficiência quanto no nível de sensibilidade intercultural. Ao que parece ambas tiveram uma ótima superação às dificuldades enfrentadas tanto no intercâmbio como em seu país de origem. Esse processo de superação pode ser percebido nas declarações da aluna:

Aí a gente nunca conhecia muito nada de outros países a gente nunca tinha conhecimento de nada muito grande a não ser nossa cidade. (AL 20)

E continua sua descrição sobre como via o mundo:

O meu mundo era muito fechado. Eu não pensava em nada demais não, só queria terminar escola e sabia que eu tinha que fazer alguma coisa na faculdade, mas eu não sabia o que queria. E... era muito... eu não tinha uma visão grande de nada não. Eu não sonhava em me ver como nada demais... era tudo pequeno, muito fechado, não pensava... (AL 20).

Nesses comentários acima ela nos fala de seu conhecimento de mundo antes do intercâmbio. No comentário seguinte vemos como era o seu relacionamento familiar:

“Mas, aí a gente era uma família que não conversava muito, que eu me isolava muito, né?” (Aluno 20).

A superação de algumas dificuldades é mostrada pela aluna quando diz que voltou diferente do intercâmbio, como podemos ver no seguinte relato:

Eu posso dizer, afirmar certamente como toda certeza que eu mudei totalmente depois que vim de lá. Eu consegui ser independente... (AL 20).

Essa superação foi também percebida pelos colegas de colégio:

E até meus amigos notaram em mim, né... exatamente a mesma coisa que eu aprendi lá, eu estava lá fazendo aqui. E todo mundo ficou: “Quem és tu? ”, “Cadê a ...? (...) ninguém sabia o que tinha acontecido. (AL 20).

A mudança de comportamento e atitudes da aluna também foi refletida em seu relacionamento familiar:

Como falei no começo, a gente era uma família muito fechada, ninguém se comunica muito, ninguém dizia que sentia ninguém falava nada. Todo mundo só estava sempre estressado! E depois que eu voltei do Canadá eu comecei a trabalhar isso, na minha família. Mesmo sendo a mais jovem, não a mais jovem, mesmo eu sendo mais jovem, havia momentos que eu era a mãe, entre aspas, porque eu começava a fazer coisas que minha mãe não sabia como lidar. Então, por exemplo, eu comecei a ensinar, sei lá, as minhas irmãs a ler, a lerem. Dizia: “leiam, vamos ler mais, não sei que...” eu lia pra elas também. Eu começava a dizer: “mãe, eu te amo!” Eu dizia pros meus irmãos que eu os amava. Eu mandava eles falarem que me amavam. Eu começava a tentar colocar

neles também um pouco das coisas boas que eu aprendi no Canadá entendeu? ... Mudou muito! Nós somos uma família totalmente diferente do que era antes! (AL 20).

E para mostrar o quanto esse aumento no nível de sensibilidade intercultural mudou a vida dessa aluna através das novas habilidades adquiridas no intercâmbio, podemos ler o comentário que ela faz abaixo:

Esse intercâmbio mudou a minha vida de uma maneira... gente! Eu não sei nem o que é que eu estaria fazendo hoje pra ser sincera. Porque eu consegui emprego, aí nesse emprego aprendi que eu sou realmente uma boa, boa no que eu faço. (Aluno 20).

Temos muitos relatos de alunos sobre mudanças de comportamento e de atitudes em suas vidas, ajudando com isso o fortalecimento de sua formação identitária. Essas mudanças proporcionadas pelo intercâmbio ajudaram o aumento da proficiência linguística dessa aluna assim como a sua sensibilidade intercultural, a sua capacidade de *superação de desafios*, mostrando um grande aumento na sua **autoconfiança**. Vemos também a capacidade de encarar novos desafios na vida, ao mesmo tempo que verificamos uma **mobilidade social ascendente**. A ascensão educacional, neste caso, se dá pela aquisição de fluência na língua inglesa. Já a ascensão profissional quando ela nos relata que por conta disso conseguiu um emprego.

A aluna 19 fez intercâmbio na Austrália e apresentou uma evolução normal no quadro linguístico dentro daquilo que era esperado, saindo de B1 no primeiro teste para B2 no segundo teste. Já no teste de sensibilidade intercultural ela obteve um bom progresso saindo de 4,16 no primeiro teste para 4,75 no segundo teste. Esse progresso na ESI se deu muito pela forma como o intercâmbio impactou a aluna em sua forma de ver e encarar o mundo, conforme ela nos relata:

Bom...sabe que é complicado pensar em como eu me relacionava e via o mundo antes de eu fazer intercâmbio porque minha visão de mundo mudou tanto que é difícil voltar e pensar como eu pensava antes, sabe... (AL 19).

Observamos que a sua visão de mundo mudou muito após ter participado do intercâmbio, mudando inclusive o seu modo de pensar e de encarar os desafios diários. Essa mudança de comportamento caracteriza um acréscimo na sua **formação identitária**.

A aluna 14, que fez intercâmbio na Nova Zelândia, obteve uma progressão de dois níveis em relação ao seu nível de proficiência em língua inglesa, saindo do nível B1 para o nível C1. Seu desenvolvimento na escala de sensibilidade intercultural também foi bastante expressivo, saindo de 3,95 no primeiro teste para 4,70 no segundo. Esse avanço se deve pelo envolvimento da aluna com as experiências vivenciadas no intercâmbio, principalmente ao vivenciar o contato com novas culturas conforme ela mesmo relata:

...E assim, eu conheci gente da Alemanha, da França, da China, Japão, foi muito bom, poder conhecer um pouquinho de cada cultura, né? Entender como é que as pessoas pensam... (AL 14).

Ela prossegue em seu relato realçando o quanto o intercâmbio foi bom na formação pessoal dela:

...foi muito bom, como eu disse assim, eu aprendi uma língua nova, eu conheci gente nova, uma cultura nova né? Eu, eu não consigo achar um ponto negativo, eu acho que foi assim muito enriquecedor na minha vida. Eu aprendi demais eu me conheci além de conhecer o mundo... (AL 14).

Além de falar que não vê um ponto negativo no intercâmbio, a aluna também nos diz que além de todo aprendizado e de ter ajudado a conhecer o mundo, também foi um meio de ajudar em seu autoconhecimento, o que mostra uma contribuição do intercâmbio para a sua **formação identitária**.

O aluno 05 também fez intercâmbio na Nova Zelândia. No teste de língua inglesa esse aluno subiu dois níveis, saindo do B2 para o C2, e na escala de sensibilidade intercultural tirou 3,87 no primeiro teste e 3,95 no segundo. Percebemos em seus relatos que o aluno era muito tímido e introvertido antes do intercâmbio.

A visão de mundo que eu tinha era muito restri...era restrita a filmes, é...livros que eu lia eu não tinha o que eu chegava e dizia uma vivência própria. Era tudo o que os outros experienciavam, viviam e eu conseguia aprender, achar um pouco... (AL 05).

Sua visão de mundo era restrita aos filmes que via na TV e às experiências relatadas por outras pessoas, sempre demonstrando uma baixa autoestima:

Antes de viajar eu não esperava nem que eu passasse. Porque eu via o quanto o pessoal se dedicava, o quanto eles... eu tinha muita vergonha até mesmo de interagir com o professor em sala de aula. Ai eu via que as pessoas não sabiam que as vagas eram limitadas. Então eu não esperava que eu fosse viajar, eu estava com as expectativas bem baixas. Isso também é muito de mim, porque eu não crio muito expectativa. Eu só esperava, como eu falei, terminar o curso de inglês pra ter o certificado dizendo que eu passei a carga horária completa. (AL 05).

Também percebemos que sua força de vontade para aprender inglês foi o principal motivo que o fez participar do programa:

O que me levou a participar foi mais o certificado da língua inglesa, não o certificado de intercâmbio, porque até a oitava série, o primeiro ano, eu não sabia falar nada de inglês. Eu sempre passava em inglês com a nota que precisava para passar. (AL 05).

Mesmo com toda timidez, podemos perceber que houve uma evolução na sensibilidade intercultural:

De acordo com minha família eu mudei totalmente depois que eu voltei... que eu era muito fechado, muito vergonhoso, foi mais um jeito de eu começar a perceber que não tem pra que isso. Então eu mudei muito depois que eu voltei de lá. Até hoje eu sou desse jeito por conta dessa viagem. (AL 05).

Como vemos, o próprio aluno atribui sua mudança à sua viagem de intercâmbio que o ajudou a superar a barreira da timidez e interagir melhor com as pessoas em seu meio. Essas mudanças sugerem que o intercâmbio contribuiu muito para a sua **formação identitária**, para o seu modo atual de ser. Esses resultados corroboram com a afirmação de que o elemento cultural é necessário para “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001, p.19).

6.3. Mudanças nas vidas dos alunos após o intercâmbio

Já no início da década de 1990, um pesquisador canadense descobriu que até aquela época já existiam mais de mil estudos que tratavam sobre o tema da imersão em uma segunda língua no Canadá. De acordo com Baker (1993), esses estudos nos dão algumas informações importantes e, entre elas, é mostrado que alguns estudantes monolíngues podem ter um desempenho melhor nas disciplinas de ciências e matemática, mas que os estudantes que foram expostos a um período de imersão linguística, eventualmente alcançam os colegas monolíngues e muitas vezes os superam em um curto espaço de tempo.

No caso de nossa pesquisa, conforme demonstraram os resultados dos nossos testes, os alunos retornados do intercâmbio apresentam um rendimento bem superior ao que tinham antes de sair para o intercâmbio, com melhor competência linguística assim como uma maior percepção intercultural do mundo, mudando seu modo de ser e estar em suas escolas, famílias e na sociedade em geral. Confirmamos aqui nossa hipótese que o conhecimento da língua inglesa possibilitou a esses alunos um intercâmbio que lhes deu a oportunidade de conhecer e interagir com culturas diferentes, contribuindo para uma visão intercultural do mundo.

Nessa secção procuraremos mostrar de que forma as experiências vivenciadas pelo aluno foram importantes em sua formação como cidadãos locais e globais. Realçaremos os ganhos obtidos na competência linguística, e na competência comunicativa intercultural, assim como foi o processo de desenvolvimento de uma cidadania democrática promotora da justiça social.

6.3.1. Língua, intercâmbio e mobilidade social ascendente

Conforme destaca Bateman (2002, cit. in Motta-Roth, 2003), "A competência comunicativa intercultural passa a ser vista como a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da língua estrangeira à sua, pela ótica do outro" (p. 295). Baseados nessa declaração e no relato dos alunos pesquisados, podemos dizer que o intercâmbio e a imersão desses alunos na língua inglesa trouxeram mudanças significativas para as suas vidas após o intercâmbio, como podemos observar no relato do aluno 17:

Eu com certeza recomendo o programa pra outros alunos!!! Até porque sou professor agora, sou instrutor do programa ganhe o mundo...

Isso, isso! (...) um dos meus alunos, ele foi contemplado, isso é muito bom, muito legal, muito bom eu ver o brilho nos olhos dele E lembrar que eu tive aquele brilho também... (AL 17).

(...) Exatamente!!! isso é muito gratificante pra mim o Programa Ganhe o Mundo é sem sombra de dúvidas o melhor programa do governo do estado de Pernambuco E com certeza está deixando Pernambuco cada vez melhor, com pessoas mais politizadas e mais críticas socialmente como eu fiquei depois da minha experiência intercultural. (AL 17).

O aluno é bastante claro ao informar as mudanças que a experiência de intercâmbio trouxe para sua vida, inclusive o fato de atualmente estar trabalhando como instrutor de língua inglesa para os futuros intercambistas. Isso nos mostra que houve **mobilidade social ascendente**, visível também no relato da aluna 19:

Então, o fato de eu saber inglês foi para além do seu valor de comunicação, ele teve diversos desdobramentos que foi muito em relação de ir atrás de meus objetivos, de meus sonhos, e foi um grande enriquecimento profissional, tanto que atualmente eu sou uma instrutora do PGM. (AL 19)

Caso semelhante pode também ser notado no relato do aluno 03 que, questionado sobre a importância desse intercâmbio e que se ele o recomendaria para outras pessoas, respondeu:

Eu com certeza recomendo o programa pra outros alunos!!! Até porque sou professor agora, sou instrutor do programa ganhe o mundo um dos meus alunos, ele foi contemplado, isso é muito bom, muito legal, muito bom eu ver o brilho nos olhos dele... E lembrar que eu tive aquele brilho também. (AL 03)

Neste caso anterior temos um ex-intercambista que atualmente trabalha como professor de inglês no próprio PGM. Podemos observar que aqui mais uma vez houve um registro de **mobilidade social ascendente** nesse relato de um aluno que passou a ser professor do programa que o levou ao intercâmbio, atuando agora como um instrutor para os futuros intercambistas. Vemos mais uma vez como saber um idioma estrangeiro ajudou esse aluno a conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

No relato do aluno 21 temos mais uma constatação que a experiência do intercâmbio ajudou na hora de conseguir um emprego:

Se não fosse o inglês eu não tinha tido essa experiência, então ele foi fundamental para que eu fizesse o intercâmbio e até hoje em dia mesmo. Eu tenho um trabalho aqui e o que me ajudou a ficar nesse trabalho foi o inglês. Então ele foi e é, está sendo importante pra mim. Se não fosse o inglês, talvez eu não estivesse agora aqui como estou hoje. (AL 21)

No relato vemos a percepção do aluno sobre a importância que teve saber inglês, ter feito um intercâmbio e como isso ajudou para que ele tivesse uma vaga no mercado de trabalho. Isso mostra que houve aqui também uma **mobilidade social ascendente**, pois o conhecimento de uma língua estrangeira está diretamente ligado ao mesmo ter conseguido um posto de trabalho.

Vemos que esse fato se repete no relato do aluno 20:

É... a minha vida foi alterada porque, além de eu conseguir um emprego depois ensino médio, que é muito difícil. Né... assim é muito difícil você não ter ainda a faculdade e já conseguir um emprego. (AL 21)

Vemos no fragmento que a aluna 20 nos relata que, quando voltou, conseguiu um emprego por ser fluente no inglês. Vemos que houve uma **mobilidade social ascendente** no caso dessa aluna. Essa mesma aluna nos relata que após o intercâmbio suas atitudes mudaram em relação ao mundo:

Então eu me vejo como uma pessoa capaz de lidar com situações diferentes, eu acho que mesmo sendo uma situação que eu não... que... uma situação imprevisível que não... né?" (AL 20).

Podemos ver que houve um desenvolvimento de sua **autoconfiança**, fato que é comum em quase todos os alunos que foram por nós entrevistados. Isso só nos mostra como o conhecimento de uma língua estrangeira associada a uma experiência de vida no exterior, a vivência de uma nova cultura, pode ser um facilitador para uma **mobilidade social ascendente**, pois os alunos desenvolvem essas habilidades. Vemos aqui como elas se complementam e podem mudar suas vidas para melhor.

Os relatos anteriores tornam claro a existência de uma **consciência da realidade** que emerge da análise comparada da realidade vivida nos seus quotidianos pré-intercâmbio com a realidade vivida nos países de intercâmbio e das mudanças que o intercâmbio lhes proporcionou enquanto pessoas. Os alunos mostraram bastante seletividade¹¹ que ficou evidente em várias respostas, mas não tínhamos certeza do porquê do surgimento dessa categoria. Ao ler todas as respostas vemos que temos nelas algo em comum na descrição do bairro onde moram. São geralmente bairros de periferia e muitas vezes de classe média baixa como é notório no relato do entrevistado 05 (*"Não é um bairro nem de classe média, é média baixa, baixa, coisa assim, por assim dizer, é..."*) ou mesmo alunos de uma realidade social desfavorecida como no relato do entrevistado 07

¹¹ Essa seletividade ficou bastante evidenciada quando os alunos se referiam às suas amigas, principalmente no bairro onde moram.

("É... a minha família sempre foi muito pobre né. A gente.... Eu nunca tinha, tinha sonhado em fazer intercâmbio! Ó meu Deus! nunca, nunca, nunca porque a gente não tinha dinheiro não!")

É natural que alguns adolescentes que vivem tal realidade desejem muito sair para um local com melhores condições de vida, com isso rejeitam sua situação atual, como também não compactuam com alguns costumes destes locais que consideram retrógrados ou agressivos. O intercâmbio surgiu como uma oportunidade de crescimento pessoal fazendo com que muitos desses alunos pudessem ascender socialmente. Através dessa **mobilidade social ascendente** eles puderam de certa forma mudar as suas realidades. Dos dados recolhidos emerge a interrogação acerca da importância do desenvolvimento da **consciência da realidade** para a construção do percurso de **mobilidade social ascendente**. Esta consciência da realidade é também fundamental no aumento da consciência das desigualdades sociais existentes e da necessidade de promover a dignidade humana e a justiça social.

6.3.2. Promoção da dignidade humana e da justiça social

Ao caracterizarmos a competência comunicativa intercultural desses alunos, identificamos, nas competências adquiridas e em seus relatos de vida, informações que evidenciaram a incorporação, pelos mesmos, de processos de inclusão social emancipatória, promoção da dignidade humana e de justiça social. Além de viabilizar o contato e respeito com pessoas de culturas diferentes, a competência comunicativa intercultural permite ao estudante voltar-se para sua própria cultura com um olhar diferenciado. E quando isso é acrescido de uma experiência no exterior, dá-lhe uma maior capacidade analítica, de questionamento, de estranhamento do que antes era naturalizado. Tal experiência reforça a sua **formação identitária**, pois ele passa a ver a sua realidade no outro e a realidade do outro em si, passando a analisar seu meio de vivência e a cultura de seu país, sob novo ângulo. Isto fica bem claro nos relatos que virão abaixo. Além disso reforça sua **habilidade em relacionamentos interpessoais**, pois aprende a **lidar com as diferenças**, fazendo com que tenha uma **consciência da realidade** que o cerca em diferentes contextos.

A experiência do intercâmbio causa mudanças nas vidas dos alunos impactando suas vidas de forma positiva, fazendo-os mudar comportamentos e atitudes quando retornam para casa. O modo que eles veem o mundo jamais será o mesmo após a experiência intercultural do intercâmbio. E esses ex-intercambistas têm consciência disso, conforme alguns relatos coletados em nossas entrevistas:

... isso é muito gratificante pra mim o Programa Ganhe o Mundo é sem sombra de dúvidas o melhor programa do governo do estado de Pernambuco. E com certeza está deixando Pernambuco cada vez melhor, com pessoas mais politizadas e mais críticas socialmente como eu fiquei depois da minha experiência intercultural. (AL 17)

Minha vida mudou muito, minha cabeça mudou completamente, a minha visão de mundo, a minha visão de justiça, o que eu queria para o meu país tudo isso mudou porque depois de ver, como eu disse na pergunta anterior, depois de ver a realidade de um país de primeiro mundo, eu quero trazer tudo isso para o Brasil, eu quero fazer do Brasil um país melhor pra todos, um país justo, um país que seja agradável. Então isso mudou muito a minha cabeça, o PGM, o intercâmbio mudou muito a minha cabeça por causa desses motivos... (AL 17)

... pode ser pro rico ou pro pobre, eles vão estar sempre estudando na mesma escola pública. E então pra isso eu acho que certamente tem uma justiça social bem maior. (AL 17)

Nos relatos acima o aluno reconhece que sua experiência intercultural ajudou a torná-lo uma pessoa mais crítica em meio a sociedade. Vemos aqui a percepção de um aluno sobre as mudanças de comportamento, que surgiram com a experiência do intercâmbio. No segundo relato percebemos sua crítica com relação à justiça social. Com isso verificamos que existe uma maior **consciência de justiça e equidade social**. Isso fica claro quando ele diz que sua visão de mundo e de justiça mudou.

No relato da aluna 20 podemos ler:

Então, eu não senti injustiça por parte deles né? Acho que a justiça aqui! Aqui no Brasil sim! Eu acho que se no Canadá as pessoas conseguem porque aqui não? Entendeu? Então muitas vezes a gente se via muito constrangido de estar num lugar que tem tudo e você vindo lugar que não tem quase nada, e você acha que aquilo que você tem é tudo! Então você vai pra outro país, você descobre que é possível sim ter mais! Que é possível sim um governo fazer mais pelas pessoas! (AL 20)

(...) eu me senti injustiçada em relação a isso que eu acho que mesmo sem eu viajar aqui no Brasil, mesmo sem viajar, nós poderíamos sim ter escolas melhores! Poderíamos sim ter professores que recebem mais! Porque eu sei que os professores lá recebem bem mais, poderíamos sim ter aulas práticas, é... equipamento o que mais me doe lá foi isso, em saber que minha escola não... (AL 20)

Nesses dois fragmentos podemos ver a percepção da aluna sobre as diferenças sociais. Percebe que em outro país é possível “ter mais” que o governo pode fazer mais pelas pessoas. Em seguida se questiona “Por que aqui não?” Vemos aqui que com esse questionamento ele nos mostra uma **consciência de justiça e equidade social** que ele adquire quando compara a realidade dele com a realidade vivenciada no intercâmbio no exterior.

No fragmento abaixo vemos o relato da aluna 21, comparando as duas realidades por ela vivenciadas:

...a gente quando está vivendo num país que tem uma cultura que tem leis que funcionam, e tudo funciona tudo funciona na medida certa e voltamos o pensamento para o Brasil onde nada disso funciona realmente dá a sensação de estar vivendo em um país de injustiça né? (AL 21)

Ela segue seu relato nos dizendo os pontos de diferença entre os dois países e em que ela se sente mais injustiçada:

...a sua sensação de injustiça maior é essa: é você ver tanto, um lugar onde tudo funciona, onde a educação das pessoas vem de berço, e, realmente um país como o nosso... Mas eu acho que a sensação de injustiça é essa por não termos uma gestão que honra com o que a gente... com o nosso voto...você sai de um país de primeiro mundo chegar no país em que vivemos né? E ver tantas coisas assim fora do lugar... porque a sua visão abrange muito e começa a enxergar coisas que você não via. (AL 21)

Observamos nos relatos acima que a aluna tem consciência de que vive de maneira injusta no Brasil. Os seus relatos nos mostram uma **consciência de justiça e equidade social** ao descrever que aqui em seu país ela tem esses direitos sonogados.

O aluno 13 atribui essa injustiça social à corrupção nas pessoas e na política do país:

...O país é de primeiro mundo porque eles sabem governar o próprio país. Aqui a gente sabe do jeito que é né, escândalo de corrupção aqui, ali, todo dia aparece coisa nova na TV... (AL 13)

E prossegue falando sobre a corrupção:

Se não fosse a corrupção, eu tenho certeza que o Brasil estaria pra ser uma grande potência ao lado da China e ao lado dos Estados Unidos tenho certeza porque potencial pra isso a gente tem, basta querer. (AL 13)

Observamos mais uma vez uma **consciência de justiça e equidade social** quando esse aluno faz a comparação entre as duas realidades.

Quando falamos em injustiça é comum uma certa confusão entre uma justiça do pontos de vista pessoal e do ponto de vista global. No caso, a aluna 02 soube distinguir bem esses dois aspectos:

Bom.. eu sentia que estava vivendo em uma sociedade mais justa que o Brasil do ponto de vista global não do ponto de vista pessoal... (AL 02)

Vemos que a aluna nos relata que em sua percepção estava vivendo em uma sociedade mais justa do que aqui no Brasil, o que denota uma **consciência de justiça e equidade social**.

A aluna 19 faz uma comparação entre viver mesmo que temporariamente fora do país em um intercâmbio em um cenário de maior justiça social, com os problemas que encontra no Brasil:

Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que eu estava acostumada e que estamos acostumados a viver aqui no Brasil... eu pelo menos nunca me cruzei com pessoas que estão é... em tamanha pobreza como a gente encontra aqui tão facilmente no Brasil. (AL 19)

Ela continua o seu relato descrevendo a diferença entre viver em duas realidades diferentes:

Minha vida mudou muito, minha cabeça mudou completamente, a minha visão de mundo, a minha visão de justiça, o que eu queria para o meu país tudo isso mudou (...) Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que eu estava acostumada e que estamos acostumados a viver aqui no Brasil (...) eu pelo menos nunca me cruzei com pessoas que estão é... em tamanha pobreza como a gente encontra aqui tão facilmente no Brasil (...) Mas quando a gente chega lá fora e começa a fazer uma comparação entre essas duas realidades, os problemas eles se tornam gritantes, tanto que quando eu retornei pro Brasil eles gritaram. Eu pisei aqui, eu já pude perceber a diferença que vai pra além de clima...Então, quando a gente consegue ter a experiência de viver nessas duas realidades, a gente consegue pontuar bem mais essas diferenças. (AL 19)

Este relato rico em comparações nos mostra a percepção da aluna às duas realidades distintas, onde em uma existe um maior respeito e valorização da dignidade humana e em outra esses valores não são tão respeitados. Fica claro a **consciência de justiça e equidade social** dessa aluna, quando compara as duas realidades vivenciadas.

A aluna 14 destaca que lá no local do intercâmbio estudava em uma escola pública que comparava às melhores escolas particulares do Brasil:

É, com certeza sim. A escola que eu estudei era pública lá. Não tem nem comparação com uma particular daqui, assim ela se compara com as melhores escolas que eu conheço que são particulares aqui no Brasil. (AL 14)

A aluna percebe a desigualdade social ao comparar a escola onde estudava no intercâmbio com sua escola aqui. Isso demonstra uma **consciência de justiça e equidade social**.

O aluno 05 percebe a questão da realidade injusta quando compara economicamente sua *host family* com sua família no Brasil:

Sim, porque na minha família, o único que trabalhava era o meu pai e ele trabalhava em casa no computador. Eu acho que ele era consultor. E.. e ele trabalhando sozinho em casa no computador conseguia tirar a renda pra família toda que era de cinco pessoas (...) O meu pai (host father) passava a maior parte do dia jogando golf, assistindo tv, e uma hora ou outra ele parava pra mexer no computador pra resolver uns trabalhos, e conseguia viver bem, ter uma vida, não era uma vida luxuosa, mas era uma vida que dava pra aproveitar. Dava pra aproveitar, dava pra pagar as contas, não tinha dificuldades, não tinha estresse. Enquanto eu via que aqui no Brasil meus pais passavam oito horas, dez horas por dia trabalhando pra tirar o sustento do mês e... pra uma família menor que era só eles dois, eu e minha irmã. Então eu achava muito injusto ver como é que a economia era que alguém que trabalhasse em casa conseguia tirar um sustento melhor, pagar as coisas melhor do que alguém que trabalhava, duas pessoas trabalhando oito horas por dia. Isso foi...isso choca. (AL 05)

Vemos aqui uma comparação feita pelo aluno 05 entre o trabalho do seu pai no Brasil e do seu *host father* no intercâmbio. Percebemos neste aluno uma **consciência de justiça e equidade social** bem evidente ao fazer essa comparação de duas realidades opostas e achar essa diferença injusta.

6.3.3. Lidando com as diferenças: a realidade ressignificada

Ao verificarmos os relatos das entrevistas percebemos que houve também algumas mudanças em relação às **habilidades em relacionamentos interpessoais**, mudanças no modo como **lidar com as diferenças**, fazendo com que os sujeitos pudessem ter uma melhor **consciência da realidade**.

De acordo com relato da aluna 16, houve uma melhora em sua habilidade de se comunicar:

Eu sempre fui mais fechada. Sempre tive vergonha de chegar a uma pessoa, me comunicar. E depois, eu vi que isso aí é tudo na minha cabeça, não adiantava. Teve isso porque na verdade eu ia acabar me prejudicando, não

expressando o que queria realmente expressar, tinha essa certa dificuldade, e na verdade é uma coisa bem relativa. Eu aprendi no PGM que você pode se expressar, você pode falar o que você quiser, chegar numa pessoa que, se ela for grossa, rude, se ela não for simpática com você, é problema dela. Você continua sendo você mesma. (AL 16)

No relato acima, a aluna 16 nos fala que o intercâmbio fez com que ela não sentisse mais medo de interagir com as pessoas. Um pouco mais a frente ela avalia as mudanças que o intercâmbio causou em relação às suas **habilidades em relacionamento** com outras pessoas:

Em questão pessoal, eu também não posso nem medir o tanto de mudança que teve. A relação com a família mudou completamente, com os amigos, com pessoas estranhas, questão de estar aberto a novas culturas. (AL 16)

Falando sobre a convivência e o relacionamento com pessoas diferentes, o aluno 13 nos relata: ...você pode ter certeza que essa vai ser uma das, se não a melhor experiência da sua vida! Que você vai poder ter, porque a convivência com pessoas diferentes de você é sensacional! É uma coisa sem palavras pra descrever!" (AL 13)

A aluna 21 nos fala nas mudanças em relação à convivência com as pessoas e em relação ao amadurecimento pessoal:

Eu acho que modificou muito (...) acho que 100%, 90% foi modificado com relação a.... modificado para melhor! Com relação a convivência, amadurecimento... (AL 21)

Podemos também verificar nos relatos dos alunos 13 e 21 que eles melhoraram suas habilidades de convivência, destacando suas **habilidades de relacionamentos interpessoais**. Também verificamos o mesmo quando a aluna 19 nos relata sobre suas **habilidades em relacionamentos interpessoais** no convívio com seus colegas, professores e familiares após ter retornado do intercâmbio:

Então, eu... me uni a algumas pessoas que não era tão unida antes quando eu retornei. Foi justamente algumas pessoas que me ajudaram a me adaptar novamente à escola, tentar dar conta dos conteúdos (...) foi muito legal ter a oportunidade de contar pra esses meus colegas como é que foi a minha experiência no exterior, tanto os colegas quanto os professores e tudo mais, e familiares... (AL 19)

A aluna 14 também dá um testemunho de como desenvolveu sua habilidade de se relacionar interpessoalmente, citando o ambiente de sua escola:

Quando eu voltei pro Brasil eu fiz muito mais amizades na escola. Antes eu conhecia assim duas ou três pessoas fora dos meus amigos e aí no terceiro ano que foi quando eu voltei eu sai no colégio, assim, conhecendo mais de cinquenta por cento do pessoal e um colégio que tem sei lá... cinco, cinco séries, cada série cinco turmas, eu conhecia cinquenta por cento, assim eu conhecia (...) meus amigos me disseram que eu estava diferente, que eu estava mais madura... Então foi! Foi isso (...) É, a gente aprende a lidar com as pessoas, a... a...a enxergar o ponto de vista das outras pessoas e respeitar... (AL 14)

O aluno 05 nos afirma que o intercâmbio proporcionou mudanças consideráveis em sua vida a respeito das suas **habilidades em relações interpessoais**. No relato abaixo ele explica como isso se deu na convivência e contato com pessoas de diversas culturas no período de intercâmbio:

Tudo! O PGM nossa, me ajudou com a língua, e mais em relação interpessoal, porque uma coisa é eu estar conversando com o senhor aqui, outra coisa é eu conversar com meus pais, meus amigos da faculdade. Outra coisa é estar numa sala onde vai estar você do Brasil, uma pessoa da Alemanha, uma pessoa da China, uma pessoa do Camboja, uma pessoa dos Estados Unidos, da França, e tá todo mundo tendo que pegar o inglês e falar, usar o inglês pra juntar e todo mundo chegar e conversar e mostrar: “olha gente em meu país a gente faz isso, isso, isso e aquilo.” E mostrando que, mesmo que você tenha uma cultura diferente, sendo de um país diferente, a gente tem interesse comum, tem alguma coisa que une a gente, porque eu fiz amizade não só por “você é intercambista, eu também sou, vamos fazer amizade.” Quando a gente conversou, a gente via: “Você gosta de tal música, eu gosto desse estilo de música, Você gosta de tal comida, eu gosto de tal tipo de comida. Você faz tal coisa, eu faço essa coisa também.” E você perceber que é tanta coisa que eu consegui aprender com outras pessoas. Então essas relações interpessoais que eu consegui, foi o que eu levei até hoje que eu... hoje ainda continuo assim tendo convivência. Eu perdi muita... eu não tive tanta vergonha, eu não tenho tanto assim mais. Muito desse tipo. (AL 05)

Em relação às condições socioeconômicas dos alunos, vimos que a maioria dos estudantes tinha de uma certa forma um padrão sociocultural parecido, pois compartilhavam de realidades próximas, como por exemplo, moravam em áreas periféricas da cidade, alguns até mesmo em áreas de risco, ou não tão seguras, como já nos foi relatado anteriormente. Pelos relatos vemos que a maioria dos alunos na escola vinham de bairros próximos. A maioria frequentava uma escola perto de sua residência. Em algumas escolas, por serem mais centrais ou por serem escolas especiais, como as escolas técnicas, os alunos vinham de diversos lugares da cidade. Dentre todas as respostas dessa primeira fase da entrevista, as categorias que mais emergiram foram: a Empatia e a Abertura ao outro, isto porque mesmo vindo de localidades diferentes, estes alunos compartilhavam, de uma certa forma, do mesmo status (alunos de escola pública) da mesma realidade social.

Com essas primeiras questões, obtivemos um quadro da realidade sociocultural desses alunos. Para complementar faltava saber qual seria a visão de mundo para tais alunos que compartilham, de uma certa forma, de um padrão sociocultural semelhante. Nos relatos abaixo vamos perceber que os alunos também desenvolveram uma maior consciência da realidade com o intercâmbio. A aluna 15 nos relata que mudou seu ponto de vista sobre o Brasil logo após o intercâmbio:

Eu sempre tive pé no chão, sou brasileira, tenho de ter orgulho no meu país e mostrar que o meu país é maravilhoso, mesmo com tantos defeitos. E meus pais sempre mostraram o outro lado da moeda, então quando viajei, realmente enxerguei isso porque acho que, meses antes do intercâmbio eu falava: ai como esse país é uma porcaria, meu deus, essa política, os roubos, e dizia, lá fora deve ser melhor porque o povo é mais educado, o povo...não se mete na vida dos outros, os políticos não são tão corruptos, e eu cheguei lá, meu deus, não tem tanta diferença assim! (AL 15)

O relato acima nos mostra um amadurecimento da aluna em relação a sua visão de mundo, mudando seu ponto de vista quanto ao seu país adquirindo uma melhor **consciência da realidade** em que vive.

A aluna 16 nos relata uma experiência parecida com a da aluna 15, atribuindo ao intercâmbio sua mudança de opinião sobre a realidade:

Olha, particularmente, eu achava que nem existia. Eu sabia que existia certos países pelo que eu via na tv. E eu também achava que tudo no Brasil era... mesmo sem ter saído daqui, que tudo no Brasil era ruim, só via o lado negativo, a questão de violência, transporte. Eu acho que uma das coisas maravilhosas de eu ter saído daqui é aprender olhar para a cultura sem querer impor um estereótipo. Isso foi o principal. E o PGM me proporcionou isso. E a minha visão do Brasil mudou completamente, mas no início era que nada prestava, que eu só queria sair... (AL 16)

O aluno 17 nos mostra como superou uma pequena dificuldade no primeiro dia de aula que atribuiu a um mal entendimento de ordem linguística. Ele nos diz que não teve medo de errar e assim encarou e superou o problema:

Então, a professora pediu para que eu lesse o livro na biblioteca porque eu estava um pouco atrasado...porque já era a segunda semana de aula... então eu já estava um pouco atrasado, ela pediu que ele lesse até determinada página pra entrar de acordo. Eu acabei não entendendo muito bem! Ai fui na biblioteca, voltei e acabou sendo embaraçoso, um pouquinho, porque foi meu primeiro dia de aula, mas foi resolvido naturalmente porque eu não tenho medo de errar. Então quando as coisas acontecem de modo que não eram pra acontecer eu sempre vou lá e aceito que acabei errando, tendo dificuldade em algum lugar... e foi tranquilo pra mim! (AL 17)

No relato acima vemos que o aluno tem uma boa autoestima e uma boa sensação de **autoconfiança**, o que lhe dá uma **consciência da realidade** das coisas como elas são, sem ficar fantasiando ou criando uma situação que não existe.

O aluno 13 mudou sua opinião sobre a questão de hospitalidade, pois antes ele pensava que somente os brasileiros eram hospitaleiros, mas depois do intercâmbio ele aprendeu a ter uma melhor **consciência da realidade**:

(...) uma coisa que eu realmente pensava antes é que assim... aqui no Brasil a gente tem uma cultura assim de acolher bem as pessoas pelo menos a maioria das pessoas aqui tem, que é acolher bem as pessoas que vêm de fora. Assim, por exemplo, vem alguém que seja de fora da sua cidade, de fora do seu estado e até de fora do país até a gente tem uma cultura acolher bem, isso!!! E quando eu fui para a Nova Zelândia, eu percebi que não é só lá, no caso, isso aqui no Brasil que a gente tem essa cultura, lá eles também acolhem bem. (AL 13)

A aluna 21 nos mostra uma visão muito clara sobre como era a sua realidade socioeconômica antes de sair para o intercâmbio:

(...) sempre tive muita vontade, porém não era aquela animação total porque já falei o meio onde eu vivia e vai por a gente não tem condições financeiras de bancar um intercâmbio, meus pais ou qualquer pessoa da família. (AL 21)

A aluna 20 nos relata o seu despertar para sua nova realidade de vida ainda quando estava no curso preparatório do PGM:

Eu me sentia realmente que eu estava me tornando algo, que estava tendo uma diferença das pessoas que eu sempre gostei muito estudar, enfim ...mas eu me sentia que não era só aquilo, que eu podia ser mais. Ali eu já estava percebendo que eu podia ter uma diferença. Eu ainda não tinha noção de quão grande isso era vais ver que eu estava assim. (AL 20)

A aluna 19 nos descreve como o intercâmbio mudou sua visão sobre a realidade do mundo:

(...) é complicado pensar em como eu me relacionava e via o mundo antes de eu fazer intercâmbio porque minha visão de mundo mudou tanto que é difícil voltar e pensar como eu pensava antes (...) então de fato fazer um intercâmbio foi o que me fez ter noção do que estava lá fora, porque eu não tinha essa noção. Era algo que era muito criado, era muito mais fantasioso, justamente por essa falta dessa conexão com o que estava lá fora, eu nunca tinha colocado o pé lá fora, então, era justamente algo assim mais fantasioso, sabe, eu não tinha noção da grandeza do que estava me aguardando lá fora. (AL 19)

Nos relatos das alunas 21, 20 e 19 vemos que o intercâmbio serviu para aumentar a maturidade e proporcionar uma melhor visão da realidade. Podemos dizer que elas desenvolveram uma consciência da realidade com a experiência que tiveram durante o período de intercâmbio. O aumento da sensibilidade intercultural é responsável pelo desenvolvimento de algumas habilidades como saber **lidar com as diferenças**, superando algumas dificuldades de cunho linguístico ou cultural. Esta é uma habilidade que ajuda a lidar e negociar com as diferenças afim de poder superá-las em um ambiente cultural que não é o seu. A aluna 15 nos relata que aprendeu a respeitar as diferenças durante seu período de intercâmbio, pois lá convivia com pessoas de diversas origens:

Um olhar diferente para o jeito das pessoas. Eu sempre pensei “ah, porque estão falando assim?”, estou comparando, “porquê falo assim?”, porque eu sou assim, eu cheguei lá, meu deus, todo o mundo aqui é diferente, um é de um lugar, outro é de outro. Eu tenho de respeitar todo o mundo, e ver que ninguém é parecido, ninguém é igual. E assim, eu aprendi a respeitar muito o brasileiro, porque tudo lá é “obrigada”, “desculpa”, né? Tem esta questão de respeito lá. Eu aprendi muito, assim, eu sempre fui uma menina que respeita, mas eu aprendi ainda mais, com os mais velhos. Assim, eu cheguei aqui falando o tempo todo “obrigada”, “desculpa”, e então ajudou muito, muito mesmo. E a questão também da convivência na escola, que como o pessoal de lá era cada uma na sua, aprendi a ser mais neutra. (AL 15)

A aluna 16 nos diz que no intercâmbio a princípio teve dificuldades com a alimentação, mas com isso adquiriu um costume saudável, o de comer mais vegetais:

A alimentação, por exemplo, porque eu não tenho costume de comer muitos vegetais, não tenho muito essa alimentação saudável. A questão de horário de comida também, por exemplo, aqui a refeição mais pesada é o almoço. Lá, era a janta. E muito vegetal. E eu não comia nenhum vegetal, foi o primeiro contraste que eu senti assim. Primeiro choque de verdade, no primeiro dia, eu lembro que eu comi pouquíssimo porque quando eu olhei aquele prato cheio de vegetal, eu não consegui comer, eu não comia. Eu aprendi a comer lá, e acho que é uma coisa muito boa também, que é você aprender a se encaixar, nas coisas e não esperar. Mesmo que tudo não seja o que você imaginou. (AL 16)

No caso da aluna 16 além de denotar um choque cultural, a princípio, o seu relato também nos mostra que houve a superação. No caso, ela se adaptou e passou a adotar os vegetais em suas refeições, mostrando que aprendeu a **lidar com as diferenças**.

O aluno 17 exalta a diversidade cultural e nos diz que essas diferenças fizeram com que ele mudasse sua visão de mundo e sua visão social:

Bom eu acho que as diferentes culturas agregam muito valor ao mundo, porque cada pessoa tem que ser gente diferente e bem retratado na cultura do povo. Então eu acho que essa diversidade cultural é realmente excepcional, é bom pra gente entender que cada um é cada um, e coisas desse tipo... então mudou muito como falei antes minha visão de mundo, minha visão social e acho que é isso. (AL 17)

No relato anterior é defendido que as diferentes culturas agregam valor, e que a diversidade cultural é bastante positiva e que a convivência com essa diversidade fez com que ele soubesse **lidar com as diferenças**, mudando sua visão de mundo assim como sua visão social.

No caso da aluna 02, ela nos fala que as diferenças que enfrentou no intercâmbio fizeram com que ela mudasse o modo de ver seu próprio país, mudando assim a imagem negativa que tinha antes:

Bom... o que mais me chamou a atenção no meu intercâmbio foi que eu achei lá totalmente diferente daqui.. assim, em vários aspectos. Mas, só que eu parei de ter aquela visão assim do nosso Brasil horrível porque eu vi também que tinha coisas que no Brasil é melhor. E comecei a ver que não gente, que o Brasil não é tão horrível assim, não, eu gosto do Brasil e aprendi a ser mais patriota depois que voltei de lá. (AL 02)

O caso da aluna 02 é semelhante ao do aluno 17. A sua convivência em uma sociedade culturalmente diferente fez com que ela pudesse **lidar com as diferenças** e aceitá-las. Com isso ela mudou a opinião que ela tinha anteriormente de seu país.

O aluno 13 nos relata que o seu contato com as diferentes culturas fez com que ele aprendesse mais e se sentiu muito bem por conta disso:

O sentimento que eu tive estando lá e podendo conviver com outras pessoas, outra língua, outra cultura, outro ensino... o sentimento que eu tive foi o melhor possível! Primeiro por causa do aprendizado em cima está convivendo com outras pessoas outra língua, outra cultura, outra educação... então é assim, uma experiência que é única na vida de qualquer pessoa. (AL 13)

O aluno anterior exalta o ambiente do intercâmbio onde ele aprendeu a **lidar com as diferenças** de língua, cultura, ensino, dentre outras coisas. Isso fez com que o sentimento dele fosse o melhor possível.

A aluna 21 nos fala que o choque cultural reverso é causado especialmente pelo fato do intercambista ter vivido uma realidade melhor do que a sua e, ao retornar, volta para o ponto de onde partiu. Sugere acompanhamento psicológico aos que retornam do intercâmbio:

...é um choque realmente! Um choque de culturas! tem uma amiga minha que até citava que quando nós vamos para intercâmbio passamos por uma psicóloga. E a gente comentava que achava que o acompanhamento com psicólogo devia ser depois, porque eu acho que o choque é maior de realidade (...) exatamente! você sai de um país de primeiro mundo chegar no país em que vivemos né? E ver tantas coisas assim fora do lugar... porque a sua visão abrange muito e começa a enxergar coisas que você não via. (AL 21)

Vemos aqui neste relato um exemplo de **choque cultural reverso**, aquele que acontece quando alguém passa algum tempo fora de sua realidade em uma realidade supostamente melhor e depois retorna às suas origens. Nesse ponto existe um conflito que deve ser administrado pela pessoa ao **lidar com as diferenças** socioculturais.

A aluna 20 nos fala que o intercâmbio a influenciou em sua vida atual, principalmente ao lidar com situações diferentes:

...eu acho que no período que a gente estava fazendo intercâmbio, a gente, mesmo já achando dono, já se achando dono de si, a gente ainda estava se formando nas opiniões. A gente ainda estava formando características, pensamentos, e por isso que a gente realmente critica muita coisa, porque a gente quer saber as coisas, quer saber porque. Então eu me vejo como uma pessoa capaz de lidar com situações diferentes, eu acho que mesmo sendo uma situação que eu não... que... uma situação imprevisível... (AL 20)

Na percepção da aluna acima, depois do intercâmbio ela se vê capaz de **lidar com as diferenças**, mesmo sendo em uma situação imprevisível.

O aluno 05 nos relata que a diferença no modo de se expressar era diferente da que ele estava acostumado. Nos diz que após terem explicado a ele que seu modo de se dirigir às pessoas poderia ser interpretado como rude, ele pediu desculpas e mudou a maneira de agir:

...jeitos de falar, por exemplo, achar estranho alguma coisa que alguém falasse, ou o jeito que alguém falava, ou eu mesmo falar de um inglês que eu achava que estava certo e perceber que do jeito que eu falava era um jeito rude de se falar, e o pessoal chegar assim e falar: “isso aí não se fala aqui porque você está mostrando que não se importa com a pessoa.” Aí eu chegava e: Ah desculpa, eu não sabia! (AL 05)

O aluno relata que houve certas nuances no âmbito linguístico e culturais que estava fazendo com que ele não se comunicasse de forma polida. Ao relatarmos esse fato a ele, o erro foi imediatamente corrigido. Em casos assim o importante é saber como encarar essas situações com desenvoltura sabendo **lidar com as diferenças** como o aluno fez.

Nesta seção sintetizamos os resultados das análises das entrevistas¹², mostrando os principais pontos que evidenciam como essas habilidades foram desenvolvidas nestes alunos. Vimos nos exemplos acima como o intercâmbio pelo PGM foi importante na vida desses alunos pelo enriquecimento intercultural e o aprendizado de uma língua estrangeira no contexto de imersão, fatos

¹² ver transcrição completa das entrevistas e suas categorizações no anexo 11.

que influenciaram positivamente suas vidas e que continua impactando seus destinos até os dias de hoje. Pudemos identificar nos relatos acima vários processos de inclusão social, de promoção da dignidade humana e da justiça social, como decorrência da experiência de contato intercultural desses alunos que participaram de um intercâmbio em países de língua inglesa. Estes relatos fornecem a dimensão da importância do intercâmbio nas vidas destes alunos, proporcionando uma pluralidade de aprendizagens que remetem, quer para o desenvolvimento de competências para ingressar no mundo do trabalho, quer para uma maior humanização de cada um, possibilitando a construção de sociedades menos injustas.

6.4. Síntese dos dados

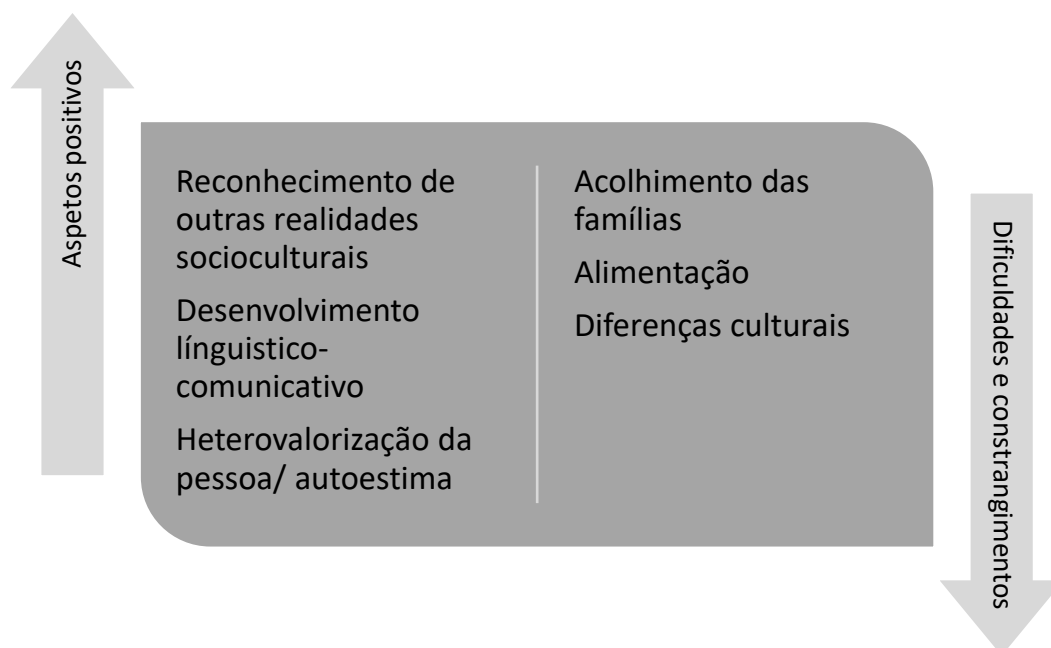
Em síntese, os testes de proficiência linguística mostram que houve uma evolução na competência linguístico-comunicativa. Após o intercâmbio houve uma mudança significativa no nível de proficiência dos alunos, com quase todos eles passando para um nível mais avançado. Isso se deve a exposição desses alunos a um meio social diferente do seu onde se faz necessário falar a língua inglesa para a sobrevivência diária (Schumann, 1986). Corroborando com o autor, podemos dizer que a competência linguística é permeada por fatores externos como a exposição a uma outra cultura e como o aluno absorve essa nova situação. De acordo com Savage e Hughes (2014), as pesquisas sobre aquisição de linguagem em contexto de imersão têm demonstrado que as oportunidades de estudo no exterior impactam positivamente o desenvolvimento de uma segunda língua. A maior vantagem mostrada pelos autores é a de que os estudantes têm a vantagem de aprender a língua, mesmo estando fora de uma sala de aula formal, interagindo com os nativos da cultura em questão. Com isso, podemos dizer que o avanço da competência linguístico-comunicativa se faz junto com o aumento da percepção intercultural. Ao desenvolver a competência intercultural, o aluno estará também desenvolvendo sua competência comunicativa.

A escala de sensibilidade intercultural nos mostrou um pequeno aumento na interação comunicativa e no respeito às diferenças culturais. Nos tópicos seguintes da análise percebemos que a diferença entre o antes e o depois do intercâmbio aumentou um pouco mais. Percebemos com isso que houve um aumento razoável na percepção intercultural de uma parte desses alunos, assim como um maior envolvimento nas suas atitudes de interação com um interlocutor de uma outra cultura.

Pelo que vimos com os resultados dos testes aplicados antes e após o intercâmbio, os alunos atingiram um nível de progresso que consideramos satisfatório, atendendo nossas expectativas no que

diz respeito ao aumento da proficiência linguística, assim como na aquisição de uma maior competência comunicativa intercultural; muitos desses alunos inclusive superaram a nossa expectativa nos testes linguísticos, mas mantiveram uma evolução mais tímida nos testes da escala de sensibilidade intercultural, conforme consta em nossa análise correlacional. Esta análise nos mostrou que o desenvolvimento em língua e o desenvolvimento na sensibilidade intercultural são independentes, pois um não está atrelado ao outro. Houve um aumento mais significativo nos testes de língua do que na escala de sensibilidade intercultural; porém em ambos, língua e sensibilidade, houve um ganho positivo por parte dos alunos. Na figura 06 abaixo, baseados nos resultados dos testes de sensibilidade intercultural e das entrevistas, procuramos elencar os pontos positivos e as dificuldades e constrangimentos encontradas pelos alunos durante o intercâmbio, segundo o ponto de vista dos alunos através dos dados fornecidos pelas entrevistas. Lembramos que não significa que todos os participantes do programa tiveram a mesma percepção. Em geral a experiência de intercâmbio foi muito positiva aos participantes. Em poucos casos houve algumas dificuldades que foram logo superadas.

Figura 6: Aspectos positivos e desafios de um intercâmbio



Como vemos, em um resumo dos principais pontos positivos podemos elencar o reconhecimento de outras realidades socioculturais, assim como o desenvolvimento linguístico-comunicativo e a heterovalorização da pessoa, a autoestima. Alguns pontos negativos foram ligados às

famílias acolhedoras, a alimentação diferente e às diferenças culturais, pois, para a maior parte deles, essa foi a primeira experiência fora de suas casas no Brasil.

A adaptação a uma nova realidade e ao ritmo de uma outra família nem sempre é feita de modo natural. Sempre há novos fatos e diferenças socioculturais que o aluno tem que se adaptar. Esse processo pode ser um pouco traumático ou mais fácil, dependendo da sensibilidade de cada pessoa. Questões como a diferença alimentar são das mais citadas nos relatos dos alunos durante as entrevistas, o que nos levou a evidenciar esses fatos. Grande maioria desses alunos jamais teve em suas vidas uma mudança tão grande em seus costumes alimentares. Muitos relataram que foi difícil trocar o horário da principal refeição, que para nós é o almoço, para o horário do jantar. Outros relataram que tiveram que se acostumar com comidas diferentes, muitas das quais eles jamais haviam provado antes. Mas, em modo geral esse tipo de dificuldade e pequenos constrangimentos foram superados e eles passaram a perceber que estavam vivenciando uma outra realidade cultural, à qual eles deveriam se adaptar enquanto estivessem no período de intercâmbio.

Com relação aos ganhos com o intercâmbio, o que mais impactou sem dúvidas foi o aumento da proficiência linguística em língua estrangeira, pois a exposição e a convivência diária com nativos fez com que o processo de memorização e adaptação à segunda língua fosse muito mais rápido e eficaz. Logo em seguida vem o ganho com o reconhecimento de outras realidades socioculturais, o aprendizado sobre uma cultura diferente e o respeito pela alteridade. Aliado a isso, está uma maior compreensão da sua própria cultura, pois nos processos de interação intercultural o aluno passa a se ver como um espelho do outro. Ao mesmo tempo que ele está aprendendo uma cultura diferente, ele também está compartilhando sua própria cultura com seu interlocutor. O respeito vem com a convivência e com a compreensão das diferenças.

Capítulo 7

Reflexões finais

Introdução

Ao chegarmos ao fim de nossa pesquisa, não poderíamos dizer que o trabalho está concluído. Muito pelo contrário, agora podemos dizer que temos um campo aberto às novas pesquisas que podem se apoiar neste trabalho pioneiro sobre o tema aqui abordado. Apesar dos desafios e dificuldades que enfrentamos durante o período de realização da pesquisa, conseguimos produzir um trabalho inédito que servirá de referência sobre o tema aos futuros pesquisadores. Ao produzirmos novas informações sobre um tema tão pouco trabalhado até o momento na academia, tivemos consciência sobre o que nós estaríamos produzindo, ao mesmo tempo que trabalhamos com responsabilidade e o máximo rigor científico para disponibilizar à sociedade e ao mundo acadêmico dados e informações novas sobre a competência comunicativa intercultural em alunos que fazem intercâmbio fora do país.

Temos conhecimento que existem vários trabalhos produzidos na academia que falam sobre intercâmbio em geral. Porém o nosso se diferencia dos demais por ter sido produzido em um contexto diferente. Os alunos aqui analisados têm um diferencial dos demais tratados em outros trabalhos. Os alunos que fizeram parte dessa pesquisa são todos provenientes de escolas públicas estaduais, e isso significa que na maioria dos casos são alunos oriundos de camadas populacionais em situação de fragilidade material, que estão em um contexto diferenciado de um outro aluno de escola particular que fez intercâmbio semelhante. Os alunos de escolas públicas são geralmente de uma classe social de menor estatuto, e em condições normais seria quase impossível eles pagarem para realizar um intercâmbio. Portanto o Programa Ganhe o Mundo (PGM) foi uma grande oportunidade para eles ao realizarem um intercâmbio totalmente pago pelo governo do estado. Os efeitos na vida de tais alunos foram bastante impactantes no sentido de terem tido contato com uma outra realidade e voltarem com perspectivas de mudanças em suas vidas.

A nossa pesquisa não somente se debruçou sobre a questão da competência comunicativa intercultural desenvolvida por cada aluno durante o intercâmbio, mas também sobre as mudanças que ocorreram na vida desses alunos. O que mudou no relacionamento com suas famílias, com seus colegas de escola e professores, em suas comunidades, com seus amigos. Procuramos acompanhar esses alunos no pós-intercâmbio e ver o que ele trouxe de novo para a escola, comunidade, etc.

Procuramos ver os efeitos desse intercâmbio em suas vidas particulares, como o intercâmbio ajudou na continuidade de seus estudos ou mesmo na obtenção de um lugar no mercado de trabalho, ou como contribuiu para uma consciência de justiça social e da dignidade humana.

Neste caso podemos dizer que aprender uma língua estrangeira foi o passaporte para que esses alunos pudessem realizar o intercâmbio. Conseqüentemente esse intercâmbio trouxe experiências que enriqueceram suas vidas, tanto em aspectos pessoais, como também no âmbito familiar, escolar e até mesmo em suas comunidades. O fato de eles dominarem uma língua estrangeira, em seu retorno, possibilitou uma melhoria de vida, pois muitos foram rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho. Portanto temos aqui o domínio de uma língua estrangeira como facilitador na obtenção de um posto de trabalho mais qualificado, gerando um impacto social positivo para esse aluno, sua família e de certa forma para a comunidade. Nesse aspecto observamos tanto a questão da promoção e da justiça social, como detalharemos melhor nas secções seguintes.

7.1. Concretização dos objetivos

Ao chegarmos ao fim desse nosso trabalho verificamos que em relação aos objetivos de nossa pesquisa, apesar de algumas limitações, obtivemos resultados satisfatórios tanto nos testes linguísticos quanto nos de sensibilidade intercultural, assim como nas entrevistas semiestruturadas. Mesmo não podendo avaliar todos os aspectos que envolvem uma língua, os testes aplicados por nós foram suficientes para o que precisávamos coletar em nosso trabalho.

O quadro 24 nos mostra uma síntese dos resultados alcançados de acordo com os objetivos de nosso estudo. Descreveremos nas próximas duas secções, com maiores detalhes, os cinco objetivos propostos e os resultados que foram conseguidos.

Quadro 24: Relação entre objetivos e resultados

OBJETIVOS PROPOSTOS	OBJETIVOS ALCANÇADOS. (SÍNTESE DOS RESULTADOS)
Caracterizar a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural dos alunos que participam do programa "Ganhe o Mundo", antes e depois do intercâmbio;	Os alunos que passaram pelo intercâmbio, após terem sido expostos a uma experiência sociocultural diferente da sua, ampliaram sua visão do mundo. Os dados da análise correlacional detectaram um aumento maior na proficiência linguística do que na sensibilidade intercultural, mostrando que os dois aspectos são diferentes e um não interfere no outro. Mesmo com essa interdependência houve um ganho real nas duas áreas.
Identificar efeitos da experiência internacional desses alunos em seu percurso escolar e em suas vidas, no âmbito pessoal e/ou profissional;	Aprender uma língua estrangeira causou mudanças positivas nas vidas dos estudantes e na forma e conteúdo de relacionamento com outras pessoas.
Evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística, e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos, em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros;	Saber uma língua estrangeira deu aos estudantes uma oportunidade para superar alguns problemas relacionados com a sua situação socioeconômica, colocando-os em "igualdade na dignidade" em relação aos seus colegas de escolas particulares que contam com melhores condições sociais.
Caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, decorrentes da experiência de contato intercultural em países de língua inglesa;	A aprendizagem de uma língua estrangeira figurou como um mecanismo capaz de promover inclusão e justiça social, promovendo a dignidade humana. Os resultados dos testes e entrevistas nos mostraram um avanço na inclusão social através da ascensão educacional e profissional, assim como alguns ganhos como habilidades de inter-relacionamentos pessoais, maior consciência da realidade, conscientização de justiça social e dignidade humana, e um maior avanço na competência comunicativa intercultural.
Contribuir, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social.	Os resultados do nosso trabalho nos ajudaram a elaborar cinco tópicos com sugestões para novas políticas para o ensino de LE que podem ser adotadas para um melhor funcionamento do programa. 1- Adoção da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira desde as séries iniciais com uma estrutura modular baseada no QEER uma pedagogia voltada para a formação da cidadania e justiça social. 2- Formação linguística através dos núcleos de idiomas do estado. 3- Formação de professores de idiomas voltados para a paz comunicativa e justiça social. 4- Implementar para os alunos cursos de formação intercultural promotores da dignidade humana, pautados nos princípios da linguística da paz. 5- Capacitação de professores de idiomas com um período de estágio no exterior.

O primeiro objetivo desse trabalho foi “caracterizar a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural dos alunos que participam do programa *Ganhe o Mundo*, antes

e depois do intercâmbio.” Para isso partimos do pressuposto que alunos que passam por um intercâmbio ampliam sua visão do mundo após terem sido expostos a uma experiência sociocultural diferente da sua. Nosso primeiro passo foi identificar essas características nesses alunos e instrumentos para mensuração das mesmas. Para este fim aplicamos um teste de avaliação linguística e um teste de sensibilidade intercultural nos alunos antes e após o intercâmbio.

Os resultados confirmaram nosso pressuposto, pois na quase totalidade dos casos, houve um progresso na competência linguístico-comunicativa após o retorno dos mesmos. Foi verificado também que o conhecimento e o envolvimento com a cultura da língua alvo podem servir como aliados no aprendizado do novo idioma. Confirmamos que o nível de envolvimento do aprendente com a cultura da nova língua pode facilitar a sua aprendizagem na língua estrangeira (Bennett, 1993; Chen & Starosta, 2000), porém essa questão merece um estudo mais aprofundado com uma amostra maior para a análise.

O nosso segundo objetivo foi “identificar efeitos da experiência internacional desses alunos em seu percurso escolar e em suas vidas, no âmbito pessoal e/ou profissional.” Ao caracterizarmos a competência comunicativa intercultural desses alunos, identificamos, nas competências adquiridas e em seus relatos de vida, informações que evidenciaram a incorporação, pelos mesmos, de processos de inclusão social emancipatória, promoção da dignidade humana e de justiça social. Além de viabilizar o contato e respeito com pessoas de culturas diferentes, a competência comunicativa intercultural permite ao estudante voltar-se para sua própria cultura com um olhar diferenciado. E quando isso é acrescido de uma experiência no exterior, dá-lhe uma maior capacidade analítica, de questionamento, de estranhamento do que antes era naturalizado. Tal experiência reforça a sua identidade, pois ele passa a ver a sua realidade no outro e a realidade do outro em si, passando a analisar seu meio de vivência e a cultura de seu país, sob novo ângulo.

Conforme destaca Bateman (2002), "A competência comunicativa intercultural passa a ser vista como a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da língua estrangeira à sua, pela ótica do outro" (p. 320). Em relação a este tema, Byram (1989) nos relata que alunos expostos a essa maneira de ver a língua provavelmente serão capazes de entender que o “outro” não é uma ameaça a nossa identidade, mas sim um meio de manter nossa identidade. Em nosso trabalho pudemos observar, no relato dos alunos pesquisados, que o intercâmbio e a imersão desses alunos na língua inglesa trouxeram mudanças significativas para as suas vidas, tanto em nível pessoal fortalecendo suas habilidades nos relacionamentos interpessoais, como também em nível profissional e educacional. Os resultados nos mostraram que a maioria dos

alunos conseguiram um trabalho mais qualificado por serem fluentes em língua inglesa e muitos já estão estudando em nossas universidades.

O nosso terceiro objetivo foi o de “evidenciar o impacto do conhecimento de uma segunda língua (inglesa), sua prática num contexto de imersão linguística, e, conseqüentemente, de contextos socioculturais distintos, em suas experiências e relações interpessoais com amigos, colegas e familiares, entre outros.” Com relação à imersão em uma segunda língua, os estudos de Baker (1993) nos dão algumas informações importantes e, entre elas é mostrado que alguns estudantes monolíngues podem ter um desempenho melhor nas disciplinas de ciências e matemática, mas que os estudantes que foram expostos a um período de imersão linguística logo alcançam os colegas monolíngues e muitas vezes os superam em um curto espaço de tempo.

No caso de nossa pesquisa, conforme demonstraram os resultados dos testes aplicados, os alunos retornados do intercâmbio apresentaram um rendimento bem superior ao que tinham antes de sair para o intercâmbio, com melhor competência linguística assim como uma percepção ampliada do mundo, mudando seu modo de ser e estar em suas escolas, famílias e na sociedade em geral. Concordando com o que relatou Byram (1989), confirmamos em nosso trabalho que o conhecimento da língua inglesa possibilitou a esses alunos um intercâmbio que lhes deu a oportunidade de conhecer e interagir com culturas diferentes contribuindo para uma visão mais ampla do mundo onde o outro não é visto como uma ameaça para a nossa identidade, mas como um aliado no fortalecimento da mesma. Os resultados dos testes e das análises das entrevistas mostraram que após o intercâmbio houve um ganho não somente no conhecimento de língua, mas também de cultura e no fortalecimento das relações interpessoais e sociabilidade desses alunos.

O nosso quarto objetivo foi o de “caracterizar processos de inclusão social, promoção da dignidade humana e da justiça social, decorrentes da experiência de contato intercultural em países de língua inglesa.” A aprendizagem de uma segunda língua e cultura estrangeira reflete no aluno a experiência do estranhamento e de deslocamento causada pela necessidade de expressar seus sentimentos em um novo código linguístico, assim como pela necessidade em sentir e descrever uma nova realidade diferente da sua (Kramsch, 1993, 1998). Esse estranhamento e a superação das dificuldades em se expressar em uma nova língua fazem com que os sujeitos expostos a tal situação adquiram novas habilidades para lidarem com situações diferentes. Essas novas habilidades podem ser úteis nos desafios diários e profissionais quando se requer uma certa maturidade e experiência para enfrentar situações adversas e superar as adversidades.

De acordo com os relatos dos alunos, ao retornarem do intercâmbio eles começaram a ter uma outra visão do mundo e novas habilidades, o que possibilitou a sua inclusão de forma mais rápida em um mercado de trabalho mais qualificado com melhor remuneração. Isso caracteriza-se como uma inclusão social, pois suas novas habilidades lhes proporcionaram um trabalho mais qualificado, e como consequência disso, uma *igualdade de dignidade* (Lindner, 2006) proporcionando assim uma maior justiça social entre esses alunos de escolas públicas, de realidade socioeconômica menos favorecida, e outros alunos de escolas particulares, que normalmente são de uma realidade socioeconômica mais favorecida.

Conforme relatamos acima, podemos dizer que os quatro primeiros objetivos foram atingidos pois, para esses alunos, aprender uma língua estrangeira causou mudanças positivas em suas vidas e na forma e conteúdo de relacionamento com os outros. Foi confirmado que a aprendizagem da língua inglesa figura como um mecanismo capaz de promover inclusão e justiça social, contribuindo para uma maior dignidade humana.

Quanto ao quinto objetivo fizemos uma lista de cinco políticas de ensino que podem ser adotadas pelo estado para melhorar não somente o ensino de língua estrangeira para quem parte para um intercâmbio, mas para todos os alunos da rede pública estadual de ensino.

7.2. Análise prospectiva e recomendações futuras

Ao fazermos uma análise prospectiva de nosso estudo, temos em mente três questionamentos: Como os resultados da pesquisa responderam aos seus objetivos? A quem interessa essa pesquisa? E por último, como colocar em prática os novos conhecimentos revelados pela pesquisa? Respondendo ao primeiro questionamento, podemos dizer que concordamos com Gil (1999), quando afirma que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42). Em nosso caso, nossa pesquisa revelou certos aspectos sobre o PGM que podem servir como um apoio ou referência para a implementação de novas políticas educacionais que podem ser adotadas pela Secretaria de Educação do Estado. Em uma perspectiva global o estudo oferece subsídios para futuras pesquisas na área, assim como também pode auxiliar na implementação de novas políticas para o ensino de línguas estrangeiras. Esses argumentos já respondem ao segundo questionamento. Quanto ao terceiro questionamento, em termos locais, cabe a Secretaria de Educação decidir se vai acatar ou não as recomendações sugeridas aqui neste trabalho. Em termos globais, os novos conhecimentos que nossa pesquisa trouxe poderão ser úteis quando

adotados como uma política educacional e aplicados de uma forma prática, pois muitos desses conhecimentos revelados transcendem uma natureza local podendo ser aplicados em diferentes realidades.

Sugeriremos alguns aspectos que poderão ser aproveitados em futuras pesquisas, buscando responder ao questionamento, “Em que medida o nosso trabalho pode contribuir para a melhoria do Programa Ganhe o Mundo e do ensino de língua inglesa em nosso contexto sociocultural?”, que está diretamente relacionado com o nosso quinto objetivo - “Contribuir, a partir dos resultados obtidos, para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social”. Faremos aqui uma análise das perspectivas futuras, passando algumas recomendações e sugestões.

As nossas reflexões sobre as políticas linguísticas para o ensino incluem a identidade do professor e do aluno de língua estrangeira em nossos dias. Essas políticas refletem o percurso de formação do brasileiro enquanto povo, com as diferentes políticas comuns a diferentes povos colonizados e sua consequente emancipação política e econômica, sem desconsiderar os ganhos com a globalização e suas consequências. Corroborando o que nos disse Day (2012), também acreditamos que atualmente a relevância atribuída ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras é proporcional ao crescimento que se configura nas relações interpessoais entre os povos. Lembramos ainda que as políticas linguístico-culturais refletem discursos ideológicos historicamente determinados e geograficamente delimitados, pois a visão da língua, em determinada comunidade sociocultural e linguística, acha-se sempre em processo de reformulação e em constante processo de mudança o que, de forma contraditória, transmite a seus membros o sentido de estabilidade e continuidade. Defendemos políticas de ensino de línguas estrangeiras mais voltadas para uma aprendizagem real e significativa em termos de imersão linguística e cultural. No caso de Pernambuco, a Secretaria de Educação deveria transformar os núcleos de línguas do estado em lugares de excelência de ensino e aprendizagem de idiomas, com laboratórios equipados e um ensino voltado à prática das línguas estudadas.

Como todo programa que é lançado pelo governo, existe sempre o temor que por questões políticas, caso um governo de oposição assumira, o programa seja descontinuado. Existe a possibilidade, apesar da afirmação contrária de membros da Secretaria de Educação, justamente por se tratar de um programa de governo. Nossa contribuição aqui é justamente mostrar que o programa é viável, que realmente funciona, mudando a vida de muitos alunos do ensino médio que dele participaram. Esses relatos reforçam a nossa recomendação que esse programa deve ter continuidade, independentemente de mudança de governo, pois já se consagrou como um bem comum para o

Estado de Pernambuco. Assim enfatizamos não somente na importância da continuidade do programa, mas também que outros programas com estas características possam ser implantados em outros lugares. Um programa que alia o aprendizado de línguas, em um contexto de imersão linguística, a uma experiência intercultural, através de uma vivência no exterior, traz muitos benefícios aos participantes, como demonstramos aqui, além de contribuir para a promoção da dignidade humana e justiça social. Pode ser implantado em outros lugares mantendo a sua essência e fazendo pequenas adaptações de acordo com as realidades e contextos locais.

Após o final de nossos trabalhos depois de mais de quatro anos de pesquisa, enumeramos algumas recomendações aos futuros pesquisadores que se debruçarem sobre o tema, assim como ao poder público no que tange ao melhoramento e fortalecimento deste ou de outros programas semelhantes em outros lugares. Algumas dessas contribuições também saíram das ideias dos ex-intercambistas que nos revelaram através de entrevistas ou de conversas informais conosco.

Dividimos essas recomendações em “recomendações gerais” para os futuros pesquisadores, sejam eles ligados ou não ao estado, e as recomendações para a elaboração de “políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social”. Nesse primeiro momento descrevemos abaixo as recomendações gerais:

1- Uma aproximação maior entre os futuros pesquisadores e a Secretaria de Educação.

A primeira recomendação diz respeito a um maior diálogo entre futuros pesquisadores e a Secretaria de Educação que poderia disponibilizar um acesso maior aos documentos de ex-intercambistas. Isto não significa dizer que durante nossa pesquisa não tivemos esse diálogo, mas como éramos pioneiros, não havia muito material produzido a respeito do Programa Ganhe o Mundo em termos de pesquisas já realizadas, fato que pode ser mudado com a disponibilização de nossa pesquisa e de outros trabalhos que por ventura venham a ser realizados. Por esta razão, foi difícil termos algum ponto de referência prévio para nossos trabalhos. Reiteramos que brevemente com a divulgação do nosso trabalho essa situação tende a mudar um pouco, pois os futuros pesquisadores já terão algo em que se basear.

2- Acompanhar mais de perto o intercambista quando este estiver no exterior.

Uma sugestão é que seja feito um acompanhamento mais próximo do aluno quando este estiver participando de intercâmbio no exterior. Muitos intercambistas nos relataram alguns problemas que surgem durante o período de intercâmbio, e que muitas vezes eles não têm

a quem recorrer. Alguns desses problemas foram descritos como alguns problemas de relacionamento com outros intercambistas, dificuldades de adaptação na escola e às vezes com as famílias anfitriãs. Sugerimos que, para a melhoria na qualidade do intercâmbio, a Secretaria de Educação possa criar um setor de acompanhamento para intermediar situações como as descritas acima, e não deixar tudo sob responsabilidade dessas agências contratadas, pois nem sempre tais agências podem dar uma dedicação exclusiva aos intercambistas do PGM. Essas agências atuam mais na preparação do aluno quando este ainda está no Brasil, e na intermediação de uma agência parceira que cuidará do aluno no local de intercâmbio. Nesse caso seria de grande utilidade criar um grupo local de acompanhamento dentro do programa para agir em determinadas situações.

3- Acompanhamento psicológico aos alunos retornados do intercâmbio.

Um outro aspecto também relacionado com o tópico anterior é o acompanhamento psicológico do aluno. Em relato de alunos esse assunto foi abordado algumas vezes. Foi sugerido que esse acompanhamento deveria ser feito principalmente após o retorno do aluno, para tratar do choque cultural reverso, quando este aluno retorna a sua realidade local. Depois de ter passado todo um semestre em uma outra realidade, estes alunos retornados sentem o peso de encarar de volta a própria realidade. Sugerimos que o PGM disponibilize uma equipe multidisciplinar com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos para um acompanhamento desses alunos e reintrodução em nossa realidade após ter passado por uma realidade diferente da sua.

4- Fazer um acompanhamento aos alunos retornados que concluíram o intercâmbio e deixaram a escola.

Por fim, como uma continuação da recomendação anterior, sugerimos a criação de uma equipe multidisciplinar para fazer um acompanhamento do aluno egresso do intercâmbio. Grande parte dos ex-intercambistas perdem o contato com a escola, com a GRE e com a Secretaria de Educação após concluírem o ensino médio. Como não existe algo que monitore a vida desses ex-alunos, ficamos sem saber notícias importantes sobre os efeitos do intercâmbio em suas vidas. Esse acompanhamento a princípio teria como finalidade dar um suporte psicológico ao aluno egresso, pois muitos alunos ao chegarem de volta tem uma certa dificuldade em readaptação por conta do choque cultural reverso.

Uma outra finalidade seria a de coletar dados sobre a história de vida desses alunos como subsídio para futuras pesquisas. O nosso trabalho foi pioneiro ao entrevistarmos um grupo de ex-intercambistas após mais de um ano de seu retorno ao Brasil. Coletamos dados precisos sobre a vida desses jovens na atualidade. Mas além desses dados que foram coletados desses ex-intercambistas, não temos informações adicionais sobre a continuidade da vida desses alunos. Nossa prospecção se limitou somente a esse espaço de tempo. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado que acompanhe a vida desses alunos não somente no primeiro ano após o intercâmbio, mas que siga fazendo um acompanhamento de suas vidas por um tempo maior. Dessa forma teremos um quadro mais amplo sobre a história de vida desses ex-intercambistas que pode ser utilizado como banco de dados para futuras pesquisas.

Em relação às recomendações para a elaboração de “políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social”, fizemos cinco sugestões aos decisores públicos:

1- Adoção da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira desde as séries iniciais com uma estrutura modular baseada no QECR uma pedagogia voltada para a formação da cidadania e justiça social.

Essa estrutura modular indicaria os níveis de A1 a C2 conforme constam no QECR. A estrutura pedagógica seria voltada ao ensino de língua estrangeira com um enfoque intercultural direcionado à formação da cidadania plena e consciência da justiça social.

2 - Formação linguística através dos núcleos de idiomas do Estado.

A segunda recomendação diz respeito à terceirização do ensino de línguas estrangeiras. Apesar do estado ter vários núcleos de idiomas com professores bons e capacitados em algumas de suas escolas, a Secretaria de Educação optou por contratar uma escola de idiomas particular para ministrar os cursos de idiomas do PGM. Cremos que se a Secretaria investisse mais em seus núcleos de idiomas, esses mesmos núcleos poderiam preparar linguisticamente os alunos para um intercâmbio. Os espaços para as aulas seriam os mesmos de hoje, ou seja, as salas de aula das escolas públicas. Ao nosso ver, os instrutores de língua estrangeiras poderiam ser contratados diretamente pelo estado via núcleos de línguas. Seria uma boa economia para o estado e este dinheiro seria utilizado

em outras áreas do programa que precisam mais, inclusive na ajuda de custo que é dada a cada aluno durante o intercâmbio.

3 - Formação de professores de idiomas voltados para a paz comunicativa e justiça social.

Como mediadores na aquisição do conhecimento em sala de aula, os professores receberiam uma formação especial continuada focada na natureza humanizadora no ensino de línguas (Gomes de Matos, 1976). Falando da formação docente o autor nos diz que: “A linguística aplicada ao ensino de inglês deve ser uma atividade profissional centrada no aprimoramento da empatia comunicativa do aluno, que se humaniza ao aprender o inglês e outras línguas estrangeiras” (p. 103). Com isso vemos que é importante investir na formação docente para que esse possa multiplicar os ensinamentos com seus alunos.

4- Implementar para os alunos cursos de formação intercultural da dignidade humana, pautados nos princípios da linguística da paz.

Como um complemento da sugestão anterior, aqui vamos trabalhar na implementação dessas ações para os alunos. As aulas de idiomas abordariam temas interculturais onde o aluno aprenderia sobre outras culturas juntamente com o estudo linguístico. Seria enfatizado a importância do domínio de uma língua estrangeira como forma de acesso às diversas culturas. O conhecimento da língua estrangeira também seria uma forma de divulgar ao mundo a sua própria cultura. A diferença entre essa sugestão e a primeira sugestão dessa seção é que enquanto a primeira sugestão é direcionada a todos os estudantes da escola e dividida em módulos para a capacitação. A diferença entre essa sugestão e a primeira sugestão dessa seção é que enquanto a primeira sugestão é direcionada a todos os estudantes da escola e dividida em módulos para a capacitação linguística, esta daqui é especialmente direcionada aos estudantes que se preparam para realizar um intercâmbio.

5 – Capacitação de professores de idiomas com um período de estágio no exterior.

Sugerimos também que, em paralelo ao intercâmbio de alunos, o Estado possa promover capacitações para professores de línguas nos países onde os alunos fazem intercâmbio.

Os professores não precisariam passar todo um semestre no exterior. Essa capacitação deveria ser feita em um curto período de tempo, num espaço de até 30 dias em que o professor pudesse fazê-la durante um período que lhe fosse conveniente. Com isso o Estado estaria investindo na capacitação seu material humano aperfeiçoando seus professores tanto linguisticamente quanto interculturalmente. Esses professores, inclusive, poderiam ajudar no projeto de acompanhamento desses alunos após o período de intercâmbio, pois estariam mais aptos a compreender todo processo de readaptação do pós-intercambista. Não seria um investimento de alto custo, pois o número de professores elegíveis para tal capacitação no exterior seria bem menor do que o número de alunos que o governo manda para o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo. Basta para isso fazer um planejamento adequado para incluir esses professores no programa. Esses professores podem inclusive ser aproveitados para ensinar língua estrangeira nos núcleos de idiomas do estado que passariam a ser núcleos de excelência no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Com o investimento e ampliação desses núcleos de idiomas, os futuros intercambistas do PGM poderiam utilizá-los para estudar o idioma que vai lhe ser útil durante o intercâmbio.

Estas sugestões foram elaboradas com base nos resultados da pesquisa, e são agora devolvidos à sociedade e aos decisores políticos. Os mesmos podem servir como um apoio na elaboração de novas políticas que priorizem o ensino de língua estrangeira como um elemento importante na promoção da justiça social.

7.3. Limitações do estudo

Muitos foram os desafios durante a realização deste trabalho, sendo o maior deles a falta de literatura específica anterior sobre este programa e de pesquisas locais anteriores sobre o tema para nos apoiar. Como pioneiros tivemos que produzir um trabalho inédito sobre este tema, e isto por um lado nos trouxe algumas dificuldades no decorrer de nossa pesquisa, ao mesmo tempo que também nos deu muita responsabilidade ao produzir e testar um trabalho inédito. Como todo estudo dessa proporção, formulamos a princípio alguns objetivos e durante a pesquisa foram surgindo alguns outros questionamentos para os quais buscávamos uma resposta. Para a maioria dos nossos questionamentos conseguimos encontrar uma resposta dentro de nossa pesquisa, porém houve outros

questionamentos que não conseguimos responder, seja por nossas limitações, seja por limitações dos propósitos de nossa pesquisa, ou ainda por questões externas alheias a nossa vontade. Esta seção é dedicada a reflexão daqueles questionamentos que por alguns dos motivos aqui citados não conseguimos responder.

Este foi um estudo inédito na cidade do Recife e no estado de Pernambuco sobre a avaliação da competência comunicativa intercultural em alunos que passam por uma experiência de intercâmbio no exterior. Como desbravadores desse novo campo de pesquisa, carecemos muito de fontes e trabalhos locais para nos basearmos e termos determinado tópico devidamente baseado em algum trabalho anterior. Este foi o nosso maior desafio, o de testar e validar essas novas experiências. Para isso fizemos a triangulação dos dados coletados, associando os testes linguísticos, os testes de sensibilidade intercultural e posteriormente as entrevistas semiestruturadas que nos deram uma visão atual da vida do aluno, focando no seu dia a dia após mais de um ano de seu retorno do intercâmbio. Podemos dizer que a falta de referências anteriores sobre trabalhos semelhantes nesta área com o PGM, ou com características similares aqui na região, foi um fator limitador, apesar de termos superado com o que dispúnhamos para trabalhar.

O procedimento feito em nossa pesquisa poderia ser considerado um fator limitador para alguns, pois dentre cerca de mil alunos que partiram para intercâmbio, incluímos em nosso estudo apenas vinte e oito, em um recorte feito na GRE Recife Norte. É muito provável que esses vinte e oito alunos não pensam igual e nem têm a vida igual aos demais. Por outro lado, todos eles partilham de características socioculturais semelhantes, o que atendeu aos objetivos de nossa investigação, fazendo-nos optar por uma pesquisa quali-quantitativa. Portanto, para o que queríamos revelar em nosso estudo, o tipo de pesquisa escolhido foi o ideal. Porém convém advertir aos futuros pesquisadores que dependendo de seus objetivos, a metodologia utilizada por nós pode não lhes ser útil. Estamos abrindo uma nova área para pesquisa e estudamos apenas um pequeno aspecto de todo um universo que ainda pode ser desbravado.

Um fator que a princípio nos limitou, foi o pouco acesso que tivemos aos documentos e relatório sobre os pós intercambistas que participaram do PGM antes de iniciarmos nossa investigação. A princípio queríamos saber como estaria sendo feito o acompanhamento desses alunos pela Secretaria de Educação. Aparentemente existem alguns relatos de ex-intercambistas durante e após o intercâmbio, mas pelo que pudemos perceber não existe um acompanhamento de todos os alunos que participaram do programa, após eles terem deixado o ensino médio. Nesse ponto a nossa pesquisa

contribuiu um pouco nesse aspecto, pois através da entrevista semiestruturada pudemos detectar aspectos da vida cotidiana desses alunos após mais de um ano do retorno dos mesmos ao Brasil.

Creemos que futuramente, após a divulgação desse trabalho, haverá uma maior sinergia entre pesquisadores e a Secretaria de Educação, pois como esse foi um trabalho inédito sobre esse tema, os órgãos oficiais não dispunham de alguns dados ou mesmo de material para uso em nossa pesquisa. Entendemos que alguns documentos são de uso oficial e não podem ser compartilhados, mas outros poderiam estar à disposição para consulta pública, desde que já tenham sido devidamente catalogados. Por outro lado, tivemos todo apoio da GRE Recife Norte, que nos colocou em contato direto com os alunos da pesquisa, cedeu suas instalações para realização dos testes, assim como em muitos momentos fez o contato com os ex-alunos intercambistas para que estes comparecessem ao local para realizarmos nossas entrevistas, mesmo esses alunos não mais pertencendo ao seu quadro atual de alunos.

Quanto aos nossos testes de proficiência linguística reconhecemos que houve algumas limitações, pois a princípio analisamos basicamente o conhecimento estrutural que esses alunos possuíam a respeito da língua inglesa, assim como alguns aspectos da oralidade que julgamos serem necessários. Ressaltamos que apesar dos testes terem suas limitações, eles serviram aos nossos objetivos conforme justificamos acima. Tivemos que fazer esse recorte, caso contrário nos perderíamos em nossos objetivos analisando certos aspectos linguísticos que não teria relevância em nosso processo de investigação. O que queríamos saber era se o aluno tinha atingido um nível mínimo e geral da língua para que tivesse instrumentos suficientes para que esta fosse melhor desenvolvida no período de intercâmbio.

Um dos nossos grandes desafios durante a nossa pesquisa foi medir a sensibilidade intercultural dos alunos por nós pesquisados. Ao pesquisar na literatura encontramos vários autores que já trabalharam fazendo tais medições em grupos diversos, mas os métodos por eles usados não se adequavam bem aos objetivos de nossa investigação. Considerando a escala proposta por Bennett (1986), e o desenvolvimento de outros instrumentos até chegar à escala mais utilizada atualmente que é a escala de Fantini (2007), pensamos em utilizá-la em nosso estudo; porém ao comparar e verificar essas escalas, percebemos que apesar da escala de Fantini ser muito boa e até mais completa, ela foi desenvolvida a partir da escala de sensibilidade intercultural de Chen e Starosta (2000). A escala destes autores trata exclusivamente da sensibilidade intercultural de modo que se adequava melhor aos nossos objetivos.

Quanto às entrevistas, anteriormente planejávamos dividir em duas etapas, uma entrevista semiestruturada logo após o retorno dos alunos intercambistas e posteriormente a realização de um grupo focal para maior aprofundamento da realidade desses alunos. Com o amadurecimento das investigações vimos que não seria mais necessária essa divisão em duas etapas. Decidimos adicionar mais alguns elementos à entrevista semiestruturada e adiar um pouco o período de sua aplicação para cerca de um ano após a chegada dos intercambistas. Desta maneira tivemos um perfil mais realista da realidade do aluno após o intercâmbio. As entrevistas foram bastante esclarecedoras a respeito da realidade sociocultural do aluno após o intercâmbio, revelando aspectos relativos ao acompanhamento desse aluno em sua vida cotidiana, mostrando uma trajetória de vida que começa antes, perdura durante o intercâmbio e continua após sua chegada e retomada da vida cotidiana em sua cidade, sua escola, em suas novas oportunidades de trabalho, revelando, em alguns casos, uma projeção social desse aluno.

Apesar de todos esses fatos revelados nas entrevistas, temos que ver que a sua aplicação teve, de certa forma, uma abrangência local, porém efetiva em nossa pesquisa, pois esses alunos compartilham de uma realidade sociocultural semelhante. Esses resultados por nós coletados já não servem de parâmetro para avaliar a realidade dos alunos de uma outra região do estado como os alunos do sertão, por exemplo, pelo fato destes alunos viverem em uma realidade diferente da realidade dos alunos avaliados em nossa pesquisa. Para se ter um quadro geral completo, seria necessário fazer essa pesquisa em diferentes regiões e GREs do estado.

7.4. Últimas considerações

Foram muitas as descobertas reveladas em nossa investigação. Entre elas um fato que pode diferenciar a maneira como abordamos os alunos de escolas públicas. Nosso trabalho nos mostrou que geralmente dentro das escolas públicas há pelo menos dois grupos distintos: O primeiro são os que chamamos de *alunos de escola* pública estadual. O segundo são os que passamos a chamar *alunos em escola pública* estadual. As definições parecem semelhantes, mas na troca da preposição revelam-se realidades socioculturais diferentes.

O primeiro grupo é formado por aqueles alunos que sempre estudaram em escolas públicas estaduais. Podemos dizer que são alunos genuinamente formados dentro de uma escola pública do estado. Geralmente vivem em bairros periféricos e vem de famílias com baixo padrão socioeconômico. Em nosso estudo, a maioria dos alunos por nós pesquisados perfaziam as características desse

primeiro grupo. Foram eles que mais se destacaram, conseguindo grande progresso tanto na competência linguístico-comunicativa como na competência intercultural.

O segundo grupo é formado por alunos que antes estudaram em escolas particulares e que, por algum motivo decidiram estudar o ensino médio numa escola pública estadual. Geralmente moram em bairros melhores urbanisticamente falando, e provém de famílias com um padrão socioeconômico um pouco mais elevado do que os do primeiro grupo. Essa diferença pode ser um indicativo de uma diferença social entre esses dois grupos. São fatos que detectamos em nossa pesquisa, mas não aprofundamos, por não se enquadrarem nos propósitos de nosso estudo. Em nossa pesquisa esse fato em nada interferiu nos resultados, mas dependendo da natureza e objetivos de trabalhos posteriores, esse pode ser um diferencial a ser considerado podendo alterar o resultado final de uma possível pesquisa. Fica a nossa sugestão para um aprofundamento nesses aspectos em trabalhos futuros.

Após a confirmação dos objetivos atingidos, das sugestões para novas pesquisas e explicação sobre as limitações do nosso estudo, recomendamos fortemente a continuação do Programa Ganhe o Mundo no Estado de Pernambuco como um programa que está mudando a vida de muitos jovens de escolas públicas. Essas mudanças podem ser percebidas tanto na convivência com os ex intercambistas como também explicada em nossos testes e nas análises das entrevistas. Houve um ganho considerável por parte dos alunos participantes assim também como em suas famílias, colegas de escola e pessoas do convívio mais direto. Dentre os ganhos pessoais podemos citar uma maior percepção do mundo e da realidade contextual, consciência de justiça social e de dignidade humana, ascensão educacional e profissional, aumento na sociabilidade e na interação comunicativa ampliando as suas habilidades em seus relacionamentos interpessoais.

Em nossa pesquisa identificamos e caracterizamos vários processos de inclusão social, de promoção da dignidade humana e da justiça social, decorrentes da experiência de contato intercultural desses alunos em países de língua inglesa. Esses contatos transformaram a vida de vários alunos que, ao regressarem, também mudaram suas rotinas e influenciaram pessoas que viviam no seu entorno. Podemos afirmar que houve uma transformação na vida desses alunos no âmbito familiar, na convivência com sua comunidade, na escola e na sociedade em geral, pois, de fato, conforme revelaram os nossos dados das pesquisas. Confirmamos assim nossa questão de estudo que consta em nosso objetivo 3: *“a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de imersão linguística possibilitou o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio de escolas públicas em Pernambuco”*.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para o melhoramento do Programa Ganhe o Mundo em nosso estado, ao mesmo tempo que atesta cientificamente a relevância de tal programa e mostrar aos futuros governos a importância da continuidade do referido programa para a melhor capacitação dos jovens das escolas públicas do Estado de Pernambuco. Não podemos dizer que ao chegar ao fim deste trabalho que a pesquisa esteja concluída. Estamos apenas iniciando com este trabalho pioneiro, a abertura de um grande leque para futuras pesquisas nesta área e áreas afins. Nosso trabalho que é da área de Ciências da Educação com especialidade em Educação em Línguas Estrangeiras, dialoga bem com a Linguística Aplicada, com a Sociolinguística, e com a Sociologia da Educação, podendo servir de subsídio de pesquisa tanto para essas áreas quanto para outras áreas afins que aqui não foram mencionadas.

Referências

- Abe, H., & Wiseman, R. L. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7(1), 53-67.
- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école: pour quelle intégration?* Paris: CNDP: Hachette.
- Aguiar, A. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Tese de doutorado em Didática das Línguas Estrangeiras. Universidade do Porto.
- Aguilar, M. J. C. (2002) Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence. *ELIA, Universitat de Valencia*, 3, 85-102.
- Akkari, A. (2012). Intercultural education in Brazil: between conservatism and radical transformations. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42(2), 161-175.
- Almeida Filho, J.C.P. (1997) A abordagem orientadora da ação do professor. In *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*". Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Linguística aplicada – ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua.
- Andrade, M.A.A. (2000). A identidade como representação e a representação de identidade. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ªed. Goiânia: AB.
- Arnot, M. (2007). Identidades masculinas de classe trabalhadora e justiça social: Uma reconsideração de Learning to Labour de Paul Willis à luz da pesquisa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 9-41.
- Arroyo, J. C. V. (2000). *Del derecho legítimo a la política deliberativa*. In: *La teoría discursiva del derecho: sistema jurídico y democracia en Habermas*. Madrid: Boletín oficial del Estado.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1991). What does language testing has to offer? *TESOL, Quarterly*, 25(4), 671-701.
- Barcelos, A. M. F. (Orgs) (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. .
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barbalet, J.M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Estampa.
- Barbosa, E. (2013). *Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*. 01-05. Consultado em 11/07/2020. Disponível em: chromeextension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensinho_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, V. P. (2004). Multiculturalismo e direitos humanos: um conflito insolúvel? In C. A. Baldi (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Bartell, M. (2003). *Internationalization of universities: A university culture-based framework*. Higher Education Manitoba, Winnipeg.
- Bastos, M. (2014). A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE*, Universidade de Aveiro: UA editora.
- Bastos, M. & Araújo e Sá, M. H. (2007). O Diálogo Intercultural e o espaço curricular das línguas na experiência no contexto de formação contínua. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de*

- Psicopedagogía* (pp. 2182-2194), A. Coruña, Universidade de Coruña. Revista Galego Portuguesa de Psicopedagogía e Educación.
- Bateman, B. E. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnography interviews for students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 86(iii), 18-31.
- Bauer, M. e Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ. Vozes.
- Bauman, Z. (1998): *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Barbalet, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (Orgs.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-34). Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- Beacco, J. C. (2005). Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe. In *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe/Language policy division.
- Beine, Noël & Ragot (2013). *The determinants of international mobility of students*. CEPIL Working paper, (30).
- Benites. L. (2016). *Análise de conteúdo na investigação pedagógica: Estudo sobre estágio curricular supervisionado*. Movimento, Porto Alegre, 22(1), 35-50.
- Bennet, M. (2002). *Principi di Comunicazione Interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Binicheski, D. (2010). *Direitos Humanos internacionais: cultura islâmica frente às relações de gênero*. 2010. 266p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
- Boas, F. (1887). *Museums of Ethnology and their classification*. *Science* (9), 589.
- Boas, F. (2010). *Antropologia cultural*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos / Norberto Bobbio*. Elsevier: Rio de Janeiro.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, Campinas, Papyrus Editora.
- Boyle, K. & Hadden, T. (1985). *Ireland: a positive proposal*. Harmondsworth: Penguin.
- BRASIL, MEC, (1999) Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC.
- Brasil, MEC (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT.
- Brasil (2007). *Censo Escolar de 2007*. INEP-MEC. Acesso em: 10/08/2020. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-de-2007/21206.
- Brasil, SDH (2013). Caderno de educação em direitos humanos / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Bravo,R. (1991). *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. Madrid: Parainfo.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

- Cajal, I. B. (2001). A interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In M. I. Cox, & A. Peterson (Orgs), *Cenas na sala de aula* (pp. 125-159). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Caldart, R. S. (2000). *A escola do campo em movimento*. Contexto & Educação, ljuí, 15, 43-75.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics I*, 1, 1- 47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt, R (orgs.), *Language and communication*. London: Longman.
- Candau, V. M. (2007). Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In R. M. Godoy (Org.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Candau, V.M. & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169. Pucpress: Curitiba.
- Canen, A. (2007). Multiculturalism and a research perspective in: *initial teacher education: possible dialogues policy*. *Futures in Education*, 4, 519-534.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, gênero e escolaridade*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para Imigração e Diálogo intercultural.
- Casa-Nova, M. (2013). Direitos Humanos: Da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 139-157.
- Cenci, A. V. (2000) . *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral*. Passo Fundo, UPF.
- Cevasco, M.E. (2001). Prefácio. In F. Jameson, *A cultura do dinheiro* (7-16). Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo – *Revista de Ciências da Educação*, 04, 129-136.
- Chen & Starosta, G.M. & Starosta, W.J. (2000) *The development and the validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. The 86th Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, Wa.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (8ª. Ed.) São Paulo: Cortez.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1978). *Reflections on Language*. The New Press, New York.
- Citadino, G. (1999). *Pluralismo, direito e justiça distributiva: Elementos para uma filosófica constitucional contemporânea*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Clozet, C., Liddicoat, A., & Lo Bianco, J. (1999). Intercultural competence: from language policy to language education. In J. Lo Bianco (Org.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- Coelho, W. N. B.; Paiva Costa, R. (2009). Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar. *Educação (UFSM)*, 2, 326-337.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Ensino, aprendizagem, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Corbett, J., & Anderson, W. (2012). Shaping intercultural competence? Creating a virtual space for the development of intercultural communicative competence. In *Language and Intercultural Communication in the New Era*. (pp. 99-115). London: Routledge.

- Cordeiro, H. (2001). Descentralização, universalidade e equidade nas reformas da saúde. *Ciências Saúde coletiva*, 6(2), Rio de Janeiro.
- Cuche, D. (2002). *O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais*. 2 ed. Bauru: EDUSC.
- Crang, M. e Certeau, M. (2011). In P. Hubbard, & R. Kitchin (Eds.), *Key thinkers on space and place* (2ª ed.) (pp. 106-112). London, UK: Sage.
- Creswell, J. W. e Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, volume 39, número 3, Summer 2000 – Acesso em: 28/10/2018. Disponível em: http://www.slis.indiana.edu/faculty/hrosenba/www/Research/methods/creswell_qu_al-valid.pdf
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York and Melbourne: Press syndicate of the University of Cambridge.
- Cuciuoreanu, D. & Saini, S. (2012). *Cultural Sensitivity Development within the CEMS MIM Programme*. Community of European Management Schools. Dissertação de Mestrado. Acesso em: 10/07/2020. Disponível em: <chromeextension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/file:///C:/Users/Wellington%20M.%20Lira/Downloads/Master%20Thesis%20Diana%20Cuciuoreanu%20and%20Swati%20Saini.pdf>
- Damázio, E. S. P. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: Por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão, Estado do Rio Grande do Sul*, 12(6), 563-586.
- Dasen, P. R. et al. (2002). Pluralité culturelle à l'école: Les apports de la psychologie interculturelle. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*, 129, 36-64.
- Day, K. (2012). Ensino de Língua Estrangeira No Brasil: entre a Escolha Obrigatória e a Obrigatoriedade Voluntária. *Revista Escrita*. 15, 1-13.
- De Certeau, M. (1993). Walking in the city. In S. Doring (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 152-160). London, Routledge.
- Demo, P. (1998). *O charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados.
- De Santos Velasco, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Acesso em: 27/01/2015. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42452>.
- Deutsch, M. e Gerard, H. B. (1955). A study of normative and in formational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636.
- Dietrich, L. Cecchetti, E. (2013). Religiões Monoteístas: conhecimentos para encontros e diálogos em convivências respeitadas. In Fleuri et al. (Orgs.), *Diversidade Religiosa e direitos humanos: Conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb.
- Dooly, M. A. (2005). The internet and language teaching: A sure way to interculturality? *ESL Magazine*, 44. 8-12.
- Dornelles, J.R.W. (2005). *O que são Direitos Humanos*. Editora Brasiliense.
- Drahos, P. (1995). Information feudalism in the information society. *The Information Society*, 11(3) 209-222.
- Durant, W. (1996). *História da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, R. (2005). *A virtude soberana: A teoria e a prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for Hedgehogs*. Cambridge: Belknap Press.
- Dworkin, R. (2014). *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38) Cambridge: Cambridge University Press.
- Estêvão, C. V. (2004). *Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados*. São Paulo: Cortez Editora.

- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. In A. Fantini (Ed.), *Addressing intercultural education, training & service* (pp. 25-42). Brattleboro, VT: School for International Training.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence: Research report 07-01*. St. Louis, MO: Washington University.
- Falteri, P. (1998) Interculturalismo e culturas no plural. In R. M. Fleuri (Ed.), *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP.
- Ferguson, N. (2003). *How Britain made the modern world*. Allen Lane: London.
- Fernandes, A. & Paludeto, M. (2010). Educação e direitos humanos: Desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes*, 30(81), 233-249. Campinas.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. totalmente rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, N. S. C. (2003). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: Da formação à ação*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, Wallace, (2013). *Concepções de justiça relacionadas: A liberal, libertária, comunitarista, igualitária e capacitária*. *Revista Jus Navigandi*, 18(3510), Acesso em: 31/08/2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/23672>
- Firmino, R. (2019). Desafios da educação indígena no Brasil. *Imaginie Atualidades*. Acessado em: 10/08/2020. Disponível em: <https://blog.imaginie.com.br/educacao-escolar-indigena/>
- Fleuri, R. M. (2002). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ªed.). São Paulo: Artmed.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Por una filosofía intercultural desde la América Latina. *Cuadernos Hispano Americanos*, 627(9), 23-27.
- Fornet-Betancourt, R. (2008). *La interculturalidad como alternativa a la violencia*. Acesso em: 12/08/2018. Disponível em: [http://www.mwiaachen.org/Images/La %20 interculturalidad %20 como %20alternativa%20a%20la%20violencia _tcm 17-40311.pdf](http://www.mwiaachen.org/Images/La%20interculturalidad%20como%20alternativa%20a%20la%20violencia_tcm17-40311.pdf)
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: A sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Fraser, N. (1997). A rejoinder to Iris Young, *New Left Review* 1, 223, May-June.
- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In N. Fraser, & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7- 109). Nova Iorque, Londres: Verso.
- Fraser, N. (2007). *Reconhecimento sem ética?* *Lua Nova*, 70, 101-138.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice – Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Frederico, C. (2016) O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular. *Estudos Avançados*, 30(87).
- Freeman, S (Ed.) (2002). *The Cambridge companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2005) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 31.ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1933). *Casa-grande & senzala. Formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schimidt Ltda.

- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- Furquim, S. (2019). *Justiça não se faz com política*. Acessado em: 14/10/2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/71916/justica-nao-se-faz-com-politica>.
- Garcia, O. & Otheguy, R.(1989). *English across Cultures, Cultures across English: A Reader in Cross-cultural Communication*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Geertz, C. (1973). O impacto do conceito de cultura no conceito de homem. *The Interpretation of cultures*. Nova York: Basic Books.
- Gentile, P. e Bencini, R. (1999). Entrevista com Philippe Perrenoud. Acesso em 11/08/2018. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/construindo%20competencias%20-%20In%20Nova%20Escola.pdf>
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo : UNESP.
- Giddens, A. (2012). *Sociologia*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Giroux, H.A. (2010) Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 27 October. Acesso em: 12/10/2020. Disponível em: <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>
- Godenzzi, J. C. (2005) Introducción/Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. *Tinkui Boletín de Investigación y Debate*, 1, 4-10.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4ªEd). Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 29(1), 167-182.
- Gomes de Matos, F. (1985). The linguistic rights of language learners. *Language Planning Newsletter*, 11(3), 1-2.
- Gomes de Matos, F. (2002). *Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa / Communicating for the good. Toward communicative peace*. São Paulo: Editora Ave Maria.
- Gonçalves, E. (1997). *A teoria de Posner e sua aplicabilidade à ordem constitucional econômica brasileira de 1988*. Florianópolis: UFSC/CCJ.
- Gonçalves, L. & Silva, P. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (15), 134 -158.
- Gonçalves-Filho, J. M. (2004). Prefácio: A invisibilidade pública. In F. B. da Costa, *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social* (pp. 1-27). São Paulo: Globo.
- Grant, C. A. (2008). *The evolution of multicultural education in the United States: a journey for human rights & social justice*. International conference cooperative learning in multicultural societies: critical reflections. Turin: International Association for Intercultural Education.
- Graciano, M. & Schilling, F. (2005). *A educação como um direito humano: A escola na prisão*. São Paulo: USP/PPGE.
- Guareschi, P. (1996). Representações sociais: Alguns comentários oportunos. *Revista Coletâneas da ANPEPP* 10(1), 9-39.
- Grupioni, L. D. B. (2000). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In L. D. B. Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Habermas, J. (1995). Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova - Revista de Cultura e Política*, 36, 39-53.
- Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: Entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication*. Cambridge: Polity Press.
- Hammersley, M. & Atkinsons, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London and New York: Tavistock Publications.
- Haugen, E. (1985). The Language of imperialism: Unity or pluralism? In N. Wolfson & J. Manes (Eds.), *Language of inequality* (pp. 3 – 17). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haguette, T. M. F. (2001). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8 ed. Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. Woodward, K. (2000). (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11^a. Edição). São Paulo: DP&A.
- Hawes, F. Kealey, D.J. (1981). An empirical study of Canadian technical assistance. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 239-258.
- Hayek, F.A. (1960). *The Constitution of liberty*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Herkenhoff, J. B. (1994). *Curso de direitos humanos. Gênese dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- Holanda, S. B. (1973). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais* 2^a. Ed.. São Paulo: Ed. 34.
- Hymes, D. (1971). On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children. In M. L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 51-66). New York: Basic Books.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Ianni, O. (1996). O mundo do trabalho. In M. C. de Freitas, (Org.), *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez.
- Ignatieff, M. (1994), *Blood and Belonging: Journeys Into the New Nationalism*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE. - Interacción*. Acesso em: 6 de maio de 2018. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm
- Jacques. M. G. C. (et al.). (2001). *Psicologia social contemporânea* (11^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jameson, F. (2001). *A cultura do dinheiro*. Petrópolis: Vozes.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática* (2.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 36-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kafler, L. C. (2007) *A internacionalização do ensino superior e o caso da Universidade Anhembí Morumbi*. Trabalho de conclusão de curso de MBA. Universidade Anhembí Morumbi (UAM).
- Kenedy, E. (2008). *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto.
- Kesley, P. (2018). *Obstáculos no caminho: Desigualdade racial na educação brasileira*. Acesso em: 10/08/2020. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desiguadade-racial-na-educacao-brasileira>.
- Kincheloe, J. L. & Steimberg, S. R. (1999). (Org.). *Repensar o multiculturalismo*. Barcelona: Octeadro.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

- Klein, C. (2006). *O papel da atitude cultural de alunos brasileiros imersos em cursos de inglês como segunda língua nos Estados Unidos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília, ed. UnB.
- Kliass, P. & Salama, P. (2008). A globalização no Brasil: Responsável ou bode expiatório? *Revista de Economia Política*, 28(3), 371-391.
- Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kitzinger J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kretschmann, A. (2006). *A universalidade dos direitos humanos e diálogo na complexidade de um mundo multicivilizacional*. Unisinos: São Leopoldo.
- Kurtz, P., Dacey, A., & Flynn, T. (2009). Defaming human rights. *Free Inquiry*, 29(2).
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1, 19-40.
- Lamb Fenner, A. & Corbari, C.C. (2004). *Experiências pedagógicas com o ensino de língua inglesa*. XII ENDIPE, Curitiba.
- Laraia, R.B. (1986) *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.
- Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn, & P. Vandresen (Eds.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Leffa, V. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, 4, 13-24. São Paulo: APLIESP.
- Leffa, V. (2005, agosto). *Interação virtual versus interação face a face: O jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos.
- Leite, G. (2014). *As diferenças culturais na escola municipal de ensino infantil e fundamental Antônio Alves da Silva, Juru-PB*. UEPB, Princesa Isabel-PB.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Hillsdale: Prentice-Hall.
- Lima, M. P. C. (2015). *Gramática em sala de aula: Como fica o ensino de língua inglesa?* Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Lima, V. (1998) Globalização e políticas públicas no Brasil: A privatização das comunicações entre 1995 e 1998. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 41(2), 118-138.
- Lindner, E. (2006). *Making enemies: Humiliation and international conflict*. Westport, CT: Greenwood/Praeger Security International.
- Lino, D.; Dias, E.C. (2006). *A globalização da economia e os impactos sobre a saúde e segurança dos trabalhadores*. Acesso em: 07 de julho de 2018. Disponível em: http://www.fiocruz.br/ccs/especiais/emergentes/emergentes4_sim.htm
- Lira, W.M. (2004). *A pluralidade cultural e o ensino de língua inglesa: Um estudo em escolas públicas e particulares na cidade do Recife*. Dissertação de Mestrado, Recife: Letras Digitais, UFPE.
- Lira, W.M. (2009). A internet e o ensino de línguas: Um caminho para a interculturalidade na construção identitária do estudante de letras? In E. Laborde (Org), *Identidades em contato* (pp. 327-344). Campinas: Pontes Editores.

- Lira, W.M. (2015). Conflicts in communication: A consequence of cultural background, or a matter of linguistic policy? In I. Biernacka-Ligięza (Ed.), *Media and globalization: Different cultures, societies, political systems*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Littman, D. (1999). *Universal human rights and "human rights in Islam"*. New York: Midstream.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Le paysage linguistique em Suisse, recensement fédéral 2000*. Ed. Université de Bern: Office Fédéral de la Statistique.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lumer, C. (2005) *Encyclopedia of philosophy*. Ed. Meiner: Hamburg.
- Mancebo, D. (2000). Globalização e efeitos de subjetivação. *Logos*, 7, 58-62.
- Manzini, E. J. (1990, 1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26-27, 149-158.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A. & Presotto, Z. M. N. (2001). *Antropologia: Uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martins, J. & Bicudo, M. (1994). *A Pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos*. 2ª Ed. São Paulo: Moraes.
- Masuda, Y. (1996). *A sociedade da informação como sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: IPEA, Brasília, DF: PNUD.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- Matheus, Z. M. (2002). A ideia de uma cidade hospitaleira. In C. M. M. Dias (Org.), *Hospitalidade: Reflexões e perspectivas*. São Paulo: Manole.
- Maués, O. & Mota Júnior, W. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação Real*, 39(4).
- Mbaya, E. (1997). Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Revista estudos avançados*, 30.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P. (1999). Prólogo. In J. L. Kincheloe, & S. R. Steimberg (Eds.), *Repensar o multiculturalismo* (pp. 21-23). Barcelona: Octeadro.
- Mendes, B. G. (2016). Direitos humanos e cultura: Uma análise segundo o pensamento de pluralidade de Hannah Arendt. *Revista Jus Navigandi*, 21(4694). Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/45526>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- Minayo, M. C. S. (1993). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo M. C. S & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moreira, M. A. (2003, julho) *Linguagem e aprendizagem significativa*. In II Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Moretto, V. (2014). *Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes.
- Morris, A. (2005). Criticando os críticos – Uma breve resposta aos críticos da justiça restaurativa. In C. Slakmon, R. Vitto, Campos Pinto, & R. S. G. Pinto (Orgs.), *Justiça restaurativa – Coletânea de artigos*. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

- Motta-Roth, D. (2003, setembro). *'Nós' e os 'Outros': Competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Multiculturalismo e ensino de línguas" no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: Teoría y práctica*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- Muniz, M. & Moreira, M. (1981) (Tradutoras). *DIDH (Declaração islâmica universal dos direitos humanos)*. Acesso em: 02/10/2020. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/anthist/declaracaoislamica.htm>
- Nascimento, E. P. (1998). Globalização e exclusão social: Fenômenos de uma nova crise da modernidade? In L. Dowbor & outros. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Naves, R. (2008). Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. *Revista de Letras*, 1(1), 33-38.
- Nozick, R. (2001). *Anarchy, sState, and utopia*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nikleva, D. G. (2011). Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes búlgaro em Andalucía. ELE. *Revista de Didáctica Español como Lengua Etranjera*. Valencia: Marcoele.
- OCI (1990). *Cairo Declaration on Human Rights in Islam*. Acesso em: 02/10/2020. Disponível em: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/FMRpdfs/Human-Rights/cairo.pdf>
- Olabeuena, J.I.R. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, 16(4), 569-576.
- Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR.
- Oliveira, S. R. & Piccinini, V. C. (2009). Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. *Cadernos Ebape. BR*, 7(1), artigo 6.
- Orlandi, E. P. (1986). A análise de discurso: Algumas observações. *D.E.L.T.A.*, 2(1), 105-126.
- Pacheco, N. (1997). Interculturalismo e formação de professores. In M. Santos & A. Carvalho (Dir.), *Interação cultural e aprendizagem* (pp. 45-51). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Palacios, A. (1954). *La justicia social*. Buenos Aires: Claridad.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pecequillo, C. S. (2004) *Introdução às relações internacionais: Temas, atores e visões. 2.ed.* Petrópolis: Vozes.
- Peña Vera, T. & Morillo, J. (2007). La complejidad de análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, 15, 115- 138.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2006). Animação, cidadania e participação. In A. N. Peres & M. de Sousa Lopes (orgs.), *Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural*, Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural. Chaves: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Peruzzo, C.M. (2007). Cidadania, comunicação e desenvolvimento social. In M. Kunsch, *Relações públicas comunitárias: A comunicação numa perspectiva dialógica e transformadora* (pp. 45 – 58). São Paulo: Summus.
- Perrenoud, Ph. & Magne, B. C. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

- Piaget, J. (1983) *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar.
- Pinto, R. (1987). A educação do negro: uma revisão bibliográfica. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa No. 62*.
- Piovesan, F. (2011). *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 12 Ed. São Paulo: Saraiva.
- Portugal (2005). LBSE 46/86. Alterada pela Lei Lei 49/2005. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, em vigor a partir de 2005-09-04.
- Posner, R. (1981). *The Economics of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prodi, P. (2002). *Uma história da justiça: Do pluralismo dos tribunais ao moderno dualismo entre a consciência e o direito*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Queirós, P. & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita, & A. Graça (orgs.), *Investigação qualitativa em desporto* (pp. 177-206). Porto.
- Ramos, S. P. (2003) *Hospitalidade e migrações internacionais: O bem receber e o ser bem recebido*. São Paulo: Aleph.
- Rattner, H. (1995). Globalização: Em direção a um mundo só?. *Estudos Avançados*, 9(25), 65-76.
- Rawls, J. (1981). *Uma teoria da justiça*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rawls, J. (2003). *Justiça como equidade – uma reformulação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorino (Org.), *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rifkin, Jeremy (2012). *A Terceira Revolução Industrial: Como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Robert, C., et al. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodrigues, G. & Vizentini, P. (2000). *O dragão chinês e os tigres asiáticos*. São Paulo: Novo Século.
- Rodrigues, G. K. M., & Pinheiro, L. L. (2010). A competência intercultural em ações de responsabilidade social empresarial: uma reflexão teórica sobre desafios de gestores expatriados. In Anais do 34 *Encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa*. Rio de Janeiro: EnANPAD.
- Rosas, J. C. (2007). *Sociedade multicultural: Conceitos e modelos*. Acesso em: 29 nov. 2019. Disponível em: www.ipri.pt/eventos/pdf/PE_JCR_site.pdf
- Rossi-Landi, F. (1970). Linguistic alienation problems. In Rossi-Landi et al., *Linguaggio nella società e nella tecnica* (pp. 83-112). Milan: Edizioni di Comunità.
- Ruiz-Bernardo, P. & Pereira, D. (2013). *Adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural a lengua portuguesa*. III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Equidade. Portugal, 31 de outubro a 2 de novembro.
- Ruiz-Bernardo, P. & Pereira, D. (2014). *Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain*. Acesso em 10/07/2020 Disponível em: www.sciencedirect.com.
- Samovar, L. et al. (1998). *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sandel, M. (2006) *Justice: A Reader*. New York: Oxford University Press.
- Santiago, M., & Akkari, A. (2010). *A promoção da diversidade cultural no contexto escolar: das intenções legislativas às práticas escolares*. Anais do Colóquio internacional de educação e contemporaneidade. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe.

- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-42.
- Santos, B. S. & Nunes, J. A. (2003). Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B. S. Santos (org.), *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo cultural* (pp. 25-59). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Por uma nova cultura política*. São Paulo Cortez.
- Santos, B. S. (2013). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, M. (2000) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Santos R. & Loureiro A. (2015). Ética em pesquisas na educação: Quebrando barreiras. Trabalho apresentado no II CONEDU. Acessado online em: 22/07/2019. Acessível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA3_ID6473_16082015005541.pdf
- Saraiva, S. (2010). La politique curriculaire au Brésil: Entre valorisation de la diversité historique commune: analyse des instructions officielles (1988-2008) in Brazil. In C. Carpentier, & E-H. Riard (Eds.), *Vivre ensemble dans les sociétés multiculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Saussure, F. (1987) *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Savage, B.L. & Hughes. H.Z (2014). How does short-term foreign language immersion stimulate language learning? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1-18.
- Schaefer, D. L. (2007). *Illiberal Justice: John Rawls vs. the American political tradition*. Columbia: University of Missouri Press.
- Scherer-Warren, I. (1998). Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In Fleuri (org.), *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP.
- Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14.
- Schwandt, T.A. (1997). *Dictionary of qualitative inquiry. 2nd. Ed.* London: Sage.
- Sebben, A. (2007). *Intercâmbio cultural – para entender e se apaixonar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Bauru/SP: EDUSC.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Silva, C. (2008). *Perspectivas asiáticas dos direitos humanos*. Acesso em 02/10/2020. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/sip/asia/index.htm>.
- Silva, E. (2018). *A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio*. Recife: Editora UFPE.
- Silva, K. & Silva, V. (2015). *Ensino de inglês e a educação para a paz*. Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília, Brasil – 19-21 Outubro 2015.
- Silva, T. T. (2000). (org.), Hall, S. Woodward, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silveira, E. S. (2008). *A contribuição de um projeto escolar para a educação intercultural: O “intercâmbio internacional estudantil Delta do Jacui/ Brasil e Mostazal/ Chile”*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Language rights and bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5, Bilingual Education. 2nd. Ed.* (pp. 117-131). New York: Springer.
- Spitzberg B. H. (1997). Intercultural Effectiveness. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont: Wadsworth.
- Siqueira, R. (2008). *Pesquisa de mercado in “Hiperpublicidade - Atividade e Tendências”*. In C. Perez & I. S. Barbosa (orgs),
- Stern, H. H. (1987). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stöer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão de mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The Social Psychology of Intergroup Relations*, 33, 47.
- Taylor, C. (1993). Propósitos cruzados: El debate liberal-comunitário. In N. Roseblum (org.), *El liberalismo y la vida moral*. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires.
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term 'Competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9(2), 148-168.
- Teles, V. (1992). *A cidadania inexistente: Incivilidade e pobreza*. São Paulo: FFLCH / USP.
- Ting-Toomey, S. (1994). *The challenge of facework: Cross-Cultural and interpersonal issues*. New York, NY: State University of New York Press.
- Triumpho, V. R. (1987). O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 93-95.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2006). *Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos: Nova York e Genebra.
- UNESCO (2009) Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Acessado em 06/08/2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.
- Vala, J. (1993). Representações sociais — para uma psicologia social do pensamento social, in J. Vala & M. B. Monteiro (eds.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallescar Palanca, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. Tese (Facultad de Filosofia) Universidad Complutense de Madrid.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9 ed. São Paulo: Atlas.
- Vieira, R. S. (2001). Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In R. M. Fleuri (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes* (pp. 117-127). Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí.
- Vilá Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural em la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigacion Educativa*, 24(2), 353-372.
- Vita, A. (2000). Liberalismo igualitário e multiculturalismo. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política. Revista de Centro de Estudos de Cultura Contemporânea*. 55-56, 5-27.
- Walzer, M. (1999). *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, 3, 243-272.
- Wiseman, R.; Abe, H. (1984). Finding and explaining differences: A reply to Gudykunst and Hammer. *International Journal of Intercultural Relations*, 8(1), 11-16.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349-370.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.
- Wolfson, N. & Manes, J. (1985) (Eds.). *Language of inequality*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Young, I. (1997). Unruly categories: A critique of Nancy Fraser's dual systems theory. *New Left Review* 1/222.

- Young, I. (2005). *On female body experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. (2009). Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 2, 193- 214.
- Young, I. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanatta, R. (2010). *O Utilitarismo de Jeremy Bentham*. Blog E-Mancipação, publicado em: 22/04/2010.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York & London: Routledge.
- Zimmermann, K. (2010). *Intercultural competence as a success factor of virtual multicultural teams: a case study on the team effectiveness of global HR teams*. Dissertation (Master Degree in Communication) – Departamento de Comunicação, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylä.
- Zizek, S. (2003). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In E. Grüner (ed.), *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

Parte 01
Documentação de apoio ao trabalho (metadados)

ANEXO 01- Autorização para realizar pesquisa junto aos alunos do PGM

Fwd: Re: Fwd: Autorização para realização de pesquisa- PGM

Marcia Telma P. Silva

10/27/2015

To: wellingtonlira@hotmail.com Cc: Neuza Pontes

Bom dia Professor Wellington,

O Programa Ganhe o Mundo - Gabinete/Secretaria confirmou a autorização para realização da sua pesquisa na GRE Recife Norte.

Breve, envio-lhe o calendário das próximas ações para que possa acompanhar/ participar.

Um grande abraço.

M.T.

Técnica Pedagógica (Línguas Estrangeiras)

Coordenação Regional dos Projetos:

- ***Programa Ganhe o Mundo/ Intercâmbio***
- ***Núcleo de Estudos de Línguas - NELs***



GRE Recife Norte - UDE

Tels.: 3181-2608 - 3181-2609/ 9132-4629-9915-6854

ANEXO 02 – Convite da GRE para os testes

Olá Intercambistas!!

O Professor Wellington da UFRPE, o qual está acompanhando todo processo de intercâmbio do PGM 2015/2016 - grupo de Língua Inglesa - solicita que vocês participem de um teste de avaliação de proficiência em língua inglesa.

O exame será de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) e será aplicado online no **laboratório de informática da GRE Recife Norte no dia 29/12/2015 às 9 horas**. O teste é rápido, aproximadamente 20 minutos (porém, depende da conexão!!)

Esse mesmo teste deverá ser aplicado ao mesmo grupo, ou seja, quando vocês retornarem do intercâmbio, para que seja feita uma análise comparativa do Competência Comunicativa Intercultural antes e após o intercâmbio.

Esse procedimento é uma das etapas da pesquisa de Doutorado do professor, não está relacionado ao processo de seleção do PGM. Vocês irão contribuir com o trabalho do Professor, right!

Contamos com a presença e colaboração do grupo!

Peço-lhes que confirmem recebimento do email e presença para o teste!

Abraços a todos!!

Márcia Telma

Técnica Pedagógica (Línguas Estrangeiras)

Coordenação Regional dos Projetos:

- Programa Ganhe o Mundo/ Intercâmbio
- Núcleo de Estudos de Línguas - NELs

Anexo 03 - Permissão para uso da Escala de Sensibilidade Intercultural (ISS)

On Wed, Jun 1, 2016 at 10:07 AM, Wellington Marinho de Lira <wellingtonlira@hotmail.com> wrote:

Dear Dr. Chen,

I am a Brazilian student at Universidade do Minho in Portugal doing my Doctoral Thesis in Education in Foreign Languages in the Department of Education Sciences, currently writing my thesis on cultural sensitivity among students who take part in an exchange program in Brazil. As a part of my thesis, I intend to analyze the development of Intercultural sensitivity in the students of this program. To make this research possible I will need to use the Intercultural Sensitivity Scale (ISS). It would be extremely kind of you to tell me how I can get the ISS and whether you give me the permission to use it as a tool in my research. I would be honored to acknowledge you in my PhD research.

Thank you very much for your kind time,

Wellington M. Lira

Guo-Ming Chen (gmchen@uri.edu)

6/1/2016

To: Wellington Marinho de Lira

Hi Wellington,

thanks for the request. You have our permission to use the ISS for non-profit research purpose.

You can find more related articles in the link below:

<http://www.zhjpl.com/crn-webapp/cbspub/readBook.jsp?coluid=wskj&coluname=%E7%B6%B2%E4%B8%8A%E9%96%8B%E5%8D%B7&bookid=36929>

Best wishes to your research.

guo-ming

ANEXO 04 – Termo de consentimento informado para a entrevista

ENTREVISTAS – CONSENTIMENTO INFORMADO

Dirigido a jovens entre os 16 e 18 anos de idade pós intercambistas do PGM.

No texto que se segue, damos informações e explicamos os detalhes da atividade para a qual você foi convidado a participar. **Para participar, primeiramente você deve ler o texto que se segue:**

Estamos realizando um projeto de investigação que se chama “**A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco**”. O objetivo fundamental é avaliar a Competência Comunicativa Intercultural dos alunos pós intercâmbio.

Esta conversa durará aproximadamente 45 minutos e incide em temas relativos à sua experiência antes, durante e depois do intercâmbio. A entrevista poderá durar mais do que uma sessão e será gravada com o seu consentimento. A sua participação é absolutamente livre e voluntária, e iremos manter o seu anonimato. A informação recolhida apenas será usada para os fins científicos a que se destina e a estudos relacionados com o projeto.

Se, em qualquer momento, você não quiser continuar a participar, apenas terá de o dizer ao entrevistador. Essa decisão em nada irá afetar seus estudos, nem ninguém irá censurar você por isso.

Informamos também que a participação na entrevista **não dá direito a qualquer benefício, dinheiro ou outras coisas materiais; é voluntária.**

Caso você considere que aconteceu algo incorreto durante a entrevista, pode comunicar-se com esta professora, responsável pela supervisão da investigação: Maria Alfredo Moreira, da Universidade do Minho (e-mail: malfredo@ie.uminho.pt); apresentando sua queixa, imediatamente você será atendido.

Caso haja dúvidas sobre a entrevista ou sobre a sua participação, poderá fazer perguntas a qualquer momento ao entrevistador. Igualmente, poderá decidir abandonar a entrevista a qualquer momento, sem que haja consequências. Fica claro que você tem o direito de negar a sua participação ou deixar de participar em qualquer momento. Lembramos que participando da entrevista, você estará colaborando fornecendo informações tanto para o aprimoramento como para a continuidade do Programa Ganhe o Mundo, para que jovens como você possam continuar a desfrutar de uma experiência de intercâmbio no exterior. Caso decida participar, agradecemos o tempo que nos disponibiliza e a sua confiança, bem como o contributo importante que as suas conversas, opiniões, experiências e ideias trarão para este estudo. **MUITO OBRIGADO!**

O consentimento presente assina-se em dois exemplares, com a finalidade de assegurar que cada parte envolvida conserva uma cópia original da documentação oficial do projeto.

Aluno ou responsável

ANEXO 05 – Leis e decretos que criaram o PGM

DIÁRIO OFICIAL 11-01-2013

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01 / 2013

Orienta procedimentos a serem tomados no retorno dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, selecionados pelo Programa Ganhe o Mundo, para assegurar a sua reinserção em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 35.681/2010, de acordo com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE e Coordenação Geral do Programa Ganhe o Mundo, tendo em vista o parecer favorável da Gerência de Normatização do Ensino – GENE, conforme o disposto na Lei nº 9.394/96, Lei nº 14.512/2011, Lei nº 14.605/2012, na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, na Portaria nº 3792, de 05 de junho de 2012, e,

Considerando a política educacional de inclusão social do governo de Pernambuco para atendimento ao previsto nos incisos II e III do Art. 35 da Lei nº 9.394/96;

Considerando a importância de intercâmbio internacional com países de língua inglesa e espanhola, tendo em vista o panorama de internacionalização da economia de Pernambuco;

Considerando que os programas de intercâmbio visam promover as relações dos estudantes com outras culturas, favorecer a compreensão entre os povos de vários países e fortalecer o relacionamento dos estudantes com outras instituições de ensino, possibilitando-lhes desenvolvimento científico e troca de conhecimentos e experiências;

Considerando a garantia de permanência, com sucesso, de estudantes vinculados ao Programa Ganhe o Mundo, em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, quando do seu retorno, findo o período de intercâmbio;

Considerando que é direito dos estudantes terem assegurada a regularidade de sua vida escolar, mediante instrumentos normativos que lhes garantam tal regularidade;

Considerando a necessidade de viabilizar junto ao Sistema de Informações de Educação de Pernambuco – SIEPE as condições de implementação /adequação dos dados referentes à demanda de estudantes intercambistas.

RESOLVE:

Art. 1º O Programa Ganhe o Mundo, consiste na oferta de ensino das línguas Inglesa e Espanhola e de intercâmbio em países de língua estrangeira para os estudantes da Rede Estadual de Ensino, tendo como finalidades:

I - ampliar horizontes socioculturais dos estudantes pelo convívio com outras culturas;

II - desenvolver novas competências, por meio de componentes curriculares semelhantes aos da escola de origem em Pernambuco, experimentados mediante metodologias e enfoques diferentes.

Art. 2º Para equivalência de estudos dos intercambistas selecionados pelo Programa Ganhe o Mundo, deverão constar no Histórico Escolar emitido pelo estabelecimento de ensino estrangeiro, no mínimo:

I- 1(um) componente curricular de comunicação linguística (Inglês ou Espanhol), de acordo com a língua oficial do país de destino do intercâmbio;

II- o estudo da Arte;

III- o estudo da Educação Física;

IV- um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, a qual compreende História, Geografia, Filosofia e Sociologia;

V- um dos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, a qual compreende Biologia, Física, Química;

VI – o componente curricular Matemática.

Parágrafo único. Para os casos específicos dos estabelecimentos de ensino do estrangeiro que oferecem no mínimo 4(quatro) componentes curriculares, o Histórico Escolar será aceito mediante a complementação do currículo, de acordo com o que determina o parágrafo segundo do Art. 5º desta Instrução Normativa.

Art. 3º Findo o período de intercâmbio, o estudante deverá apresentar o Histórico Escolar do estabelecimento de ensino do estrangeiro, da forma como previsto no Art. 2º e no Art. 7º desta Instrução Normativa.

Parágrafo único. O resultado dos estudos realizados no exterior, seja por meio de notas, médias, menções ou conceitos, deverá ser registrado no campo de observação do diário de classe, da ficha individual e do Histórico Escolar.

Art. 4º A Revalidação de Estudos consistirá no reconhecimento da validade oficial dos componentes curriculares cursados, no exterior, de acordo com os componentes curriculares previstos no Art. 2º desta Instrução Normativa.

Art. 5º As informações referentes à frequência e aos resultados da aprendizagem do estudante, constantes no Histórico Escolar da escola do estrangeiro, deverão ser respeitadas e aceitas pela escola de origem, de acordo com o disposto no inciso VI do artigo 24 da Lei Federal nº 9.394/96(LDB).

§1º A frequência do estudante intercambista será registrada no diário de classe e no SIEPE, por meio da legenda “I” (Intercambista).

§2º O estudante intercambista que ao retornar apresentar defasagem de frequência, de carga horária, de componentes curriculares ou de resultados de aprendizagem, deverá ter assegurada a complementação dessa defasagem por meio de projeto interdisciplinar, a ser desenvolvido por orientação da escola em que está matriculado.

Art. 6º Os estudantes intercambistas que estão cursando concomitantemente cursos técnicos terão complementação da carga horária orientada pela Secretaria Executiva de Educação Profissional – SSEP.

Art. 7º O estudante intercambista deverá ter assegurada, de forma automática, a renovação de matrícula, na escola de origem, para prosseguimento aos seus estudos.

§1º A matrícula deverá ser realizada na série/ano/módulo em que o estudante dará prosseguimento aos seus estudos, não cabendo em nenhuma hipótese decesso escolar.

§2º Caso o estudante, quando do seu retorno, por motivos pessoais não puder efetivar sua matrícula na escola de origem, ser-lhe-á assegurada a efetivação da matrícula em outra escola da Rede Estadual de

Ensino, para atender a sua necessidade.

§3º No caso de mudança do estudante para outro município/Estado, deverá ser-lhe assegurada regularidade de vida escolar, por meio de Histórico Escolar devidamente preenchido com todas as informações previstas nesta Instrução Normativa.

Art. 8º Ao término do intercâmbio, quando do retorno à escola de origem, todos os estudantes deverão obrigatoriamente elaborar um projeto interdisciplinar, individualmente ou em grupo, com base em eixo temático escolhido dentre os constantes no Termo de Compromisso, anexo ao Edital, assinado pelo responsável legal do estudante.

§1º São eixos temáticos previstos no Termo de Compromisso:

I – cidadania;

II - diferenças e similaridades socioculturais;

III - meio ambiente;

IV – inovação;

V - globalização;

VI - economia criativa;

VII - empreendedorismo com responsabilidade social;

VIII - convivência pacífica e cooperativa entre os povos e nações; e

IX - outros temas relevantes acordados com suas escolas, com vistas a compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada com a comunidade escolar.

§2º O projeto interdisciplinar de que trata o caput deste artigo deverá versar sobre temas da atualidade e de interesse social, devendo ser elaborado no prazo de 90 (noventa) dias a contar da data de chegada do intercâmbio.

§3º O projeto interdisciplinar servirá como instrumento avaliativo e/ou como complementação de carga horária, de acordo com o Termo de Compromisso assinado pelos pais ou responsáveis.

§4º Haverá uma seleção, sob a responsabilidade das Gerências Regionais de Educação e da Coordenação do Programa Ganhe o Mundo, para escolha dos melhores projetos interdisciplinares, devendo os mais destacados ser apresentados em eventos promovidos pela Secretaria de Educação durante o ano letivo.

Art. 9º Ao estudante intercambista que, no decorrer do intercâmbio, desistir e quiser retornar ao Brasil, será assegurada a continuidade de estudos na escola de origem.

§1º Caso tenha participado de algum tipo de avaliação deverá apresentar documento comprobatório do resultado do processo avaliativo.

§2º No caso do estudante intercambista, não ter como comprovar a frequência e resultados avaliativos, ser-lhe-á assegurada continuidade dos estudos na escola de origem, porém não lhe será assegurada aprovação no final do período letivo.

§3º A defasagem de frequência e/ou de conhecimento nos componentes curriculares constantes desta Instrução Normativa ou não cursados, não garantirá prosseguimento de estudos concluídos com êxito.

Art. 10 Ao ser comprovada a desistência da continuidade do intercâmbio, o estudante terá a bolsa de estudos suspensa, devendo retornar imediatamente a Pernambuco.

Art. 11 Os casos de desvio de conduta do intercambista ao longo do período do intercâmbio ou de desinteresse em nele continuar deverão ser analisados pela Coordenação do Programa, de acordo com o previsto no Edital, ouvida a Gerência Geral de Assuntos Jurídicos – GGAJ da Secretaria de Educação do Estado.

Art. 12 Os casos omissos nesta Instrução Normativa serão resolvidos pela Coordenação do Programa Ganhe o Mundo, ouvida a Gerência de Normatização do Ensino – GENE.

Art. 13 Esta Instrução Normativa entrará em vigor a partir da data de sua publicação no

Diário Oficial do Estado de Pernambuco, sendo revogadas as disposições da Instrução Normativa nº 05/2012.

Recife, 07 de janeiro de 2013.

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Coordenador Geral do Programa Ganhe o Mundo

Gerente da Gerência de Normatização do Ensino

ANEXO 06: Comentários sobre as Leis e decretos do PGM

O Programa Ganhe o Mundo foi criado pela Lei 14.512 de 7 de dezembro de 2011¹³, e complementado pelas Leis 14.605 de 21 de março de 2012; Lei 15.194 de 13 de dezembro de 2013 e pela Lei 15.492 de 30 de abril de 2015. Além dessas leis, alguns decretos executivos entraram em vigor no decorrer da implementação do programa. São esses decretos o de número 38.926 de 7 de dezembro de 2012; o decreto 39.889 de 8 de outubro de 2013; o decreto 41.750 de 21 de maio de 2015 e o decreto 42.473 de 7 de dezembro de 2015. Em seguida, discorreremos sobre cada uma dessas leis e decretos, fazendo uma análise sobre cada um desses documentos para entendermos como se encontra a situação legal do programa nos dias de hoje.

A Lei 14.512 de 7 de dezembro de 2011 é composta por nove artigos, e segundo conta em seu preâmbulo, “Cria o Projeto GANHE O MUNDO, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio”. Nos artigos e incisos seguintes, vai sendo estabelecido os critérios de elegibilidade e de seleção dos alunos da rede pública que estarão aptos a participar do programa, assim como também usufruir dos benefícios ofertados pelo programa.

O artigo 1º é um artigo único que estabelece a criação do projeto Ganhe o Mundo, que oferta de forma gratuita o intercâmbio internacional para os alunos das escolas públicas estaduais, conforme descreve o seu texto: “Fica criado o projeto GANHE O MUNDO, que visa a ofertar aos alunos do ensino médio da rede pública estadual de ensino do Estado de Pernambuco, de forma gratuita, programas de intercâmbio internacional, supervisionados e custeados pelo Poder Público”. Nesse artigo, fica claro o compromisso do estado em ofertar o intercâmbio internacional de forma gratuita aos alunos que conseguirem se qualificar dentro do programa de seleção.

O artigo 2º define as condições de seleção dos alunos para o intercâmbio internacional. Esse artigo está dividido em oito incisos que descrevem essas condições: “Somente pode participar do programa de intercâmbio internacional referido no art. 1º o aluno regularmente matriculado no ensino médio das escolas públicas estaduais que atenda aos seguintes requisitos:

I - Possua no mínimo 14 anos (até a data do embarque da viagem) e no máximo 17 anos (até a data de retorno do intercâmbio);

II - Não tenha sido reprovado nos últimos três anos cursados;

¹³ Todos os textos referentes às leis, decretos e portarias foram retirados do site da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE) e se encontram no endereço eletrônico: <http://legis.alepe.pe.gov.br/dadosReferenciais.aspx?id=4108>

III - Haja se submetido a processo regular de concessão de visto, conforme as normas de cada país destinatário;

IV - Tenha obtido, ao longo do ano letivo anterior ao do início do programa, frequência mínima de 80% (oitenta por cento) nas aulas regulares da escola do ensino médio em que esteja matriculado, bem como nos cursos de idiomas oferecidos pelo Estado de Pernambuco de que tenha participado;

V - Tenha alcançado a média mínima de 7,0 (sete pontos) no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de Português e Matemática no ano anterior ao da viagem, bem como nos cursos de inglês oferecido pelo estado de que tenham participado;

VI - Tenha participado de todas as avaliações externas feitas pela Secretaria de Educação no semestre imediatamente anterior à viagem;

VII - Tenha sido autorizado a participar do programa de intercâmbio por seu representante legal; e

VIII - Tenha sido aprovado em processo seletivo, de caráter eliminatório e classificatório, dentro do número de vagas disponibilizadas.

O artigo 3º é um artigo único e estabelece a forma como a seleção deve ser realizada, explicando que a seleção para o preenchimento das vagas será feita através de um processo seletivo. Ou como o próprio texto do artigo descreve: “A seleção dos alunos da rede pública estadual para participação nos programas realizar-se-á por meio de processo seletivo, com vistas ao preenchimento das vagas ofertadas, entre os alunos que preencham os demais requisitos do art. 2º, contemplando etapas eliminatórias e classificatórias, com vistas a garantir a observância aos princípios da isonomia e da impessoalidade.” Com isso, mostra todas as regras de transparência que devem ser respeitadas no decorrer do processo seletivo.

O artigo 4º é composto de dois incisos e visa complementar o que foi estabelecido no artigo anterior conforme nos mostra o texto: “O processo seletivo referido no art. 3º terá por objetivo avaliar, dentre os alunos inscritos e que preencham os demais requisitos do art. 2º:

I - O domínio oral e escrito da língua inglesa; e

II - O conteúdo de proposta de projeto específico, apresentada pelo aluno no processo seletivo, a ser por ele desenvolvido durante e após o retorno do intercâmbio, com vistas a compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada com a comunidade escolar. ”

O artigo 5º tem dois incisos que tratam do critério para um possível desempate das pontuações classificatórias no processo de seleção ao programa. Conforme descreve o texto, “Para

efeito de desempate, nos casos em que a demanda qualificada pelas oportunidades de intercâmbio for superior à oferta de vagas e o processo seletivo apontar dois ou mais candidatos com o mesmo argumento de classificação final, será adotada, para além dos pesos e critérios inerentes às etapas do processo seletivo em si, a seguinte ordem de prioridade:

I - Aluno que tiver apresentado melhor rendimento na avaliação externa realizada pela Secretaria da Educação no semestre imediatamente anterior ao da viagem; e

II - Aluno com maior idade.”

O artigo 6º tem parágrafo único e regulamenta uma bolsa intercâmbio para o aluno. Bolsa esta que deverá ser paga ao estudante no decorrer do intercâmbio quando o aluno estiver no exterior. Essa bolsa servirá como uma ajuda de custo para que o aluno possa utilizar em suas despesas diárias. De acordo com o artigo,

O aluno da rede pública estadual de educação que for selecionado para programa oficial de intercâmbio internacional, custeado pelo Estado de Pernambuco, fará jus a uma bolsa intercâmbio, no valor mensal de R\$ 540,00 (quinhentos e quarenta reais), que lhe será paga no decorrer do programa, enquanto estiver residindo no exterior.

Parágrafo único. O valor da bolsa-intercâmbio referido no *caput* pode ser ajustado mediante decreto, com a finalidade de manter o poder aquisitivo da moeda em relação à moeda corrente do país destino do aluno selecionado para participar do programa.

Como vemos foi estabelecido um valor inicial de R\$ 540,00 (quinhentos e quarenta reais), mas que esse valor seria alterado, mediante decreto no decorrer do tempo quando fosse necessário fazê-lo devido à desvalorização da moeda ou por outros fatores.

Os artigos 7º, 8º, e 9º, são artigos conclusivos da referida lei. O 7º trata das despesas, enfatizando que estas ocorrerão em decorrência de dotações orçamentárias próprias. O artigo 8º determina que compete ao poder executivo a regulamentação da presente lei. Já o 9º e último artigo trata da data de entrada em vigor da lei, que no caso seria a partir da data de sua publicação.

A Lei complementar 14.605 de 21 de março de 2012, “modifica os arts. 2º e 5º da Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, que cria o Projeto GANHE O MUNDO, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio”. Percebemos que essa lei complementar, no 2º artigo, revoga os incisos II, que estabelecia que o aluno “Não tenha sido reprovado nos últimos três anos cursados”, e o inciso VI que estabelecia que o aluno “tenha

participado de todas as avaliações externas feitas pela Secretaria de Educação no semestre imediatamente anterior à viagem”. Em seu lugar foi inserido o inciso IX que estabelece que o aluno “não tenha sido reprovado no último ano letivo anterior ao do início do programa”.

No artigo 5º houve a remoção do inciso I (Aluno que tiver apresentado melhor rendimento na avaliação externa realizada pela Secretaria da Educação no semestre imediatamente anterior ao da viagem), e adicionado o inciso III que determina que o “aluno que tiver obtido a maior média no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Português no ano anterior ao da viagem”, o inciso IV determinando igualmente como critério de seleção que o “aluno que tiver obtido a maior média no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Matemática no ano anterior ao da viagem”. O inciso II passou a ser o inciso V. Vemos com isso que essa lei complementar proporciona uma maior flexibilização na seleção dos alunos para o intercâmbio, passando a exigir menos no processo de seleção.

A Lei Complementar 15.194 de 13 de dezembro de 2013, altera a Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, que cria o PROJETO GANHE O MUNDO, alterando também a Lei anterior (14.605). A Lei se divide em três artigos: O artigo 1º trata das alterações nos artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 6º da Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, passando esses artigos a terem a seguinte redação:

IV - Tenha obtido, ao longo do primeiro ano do ensino médio, a frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) nas aulas regulares da escola de ensino médio em que esteja matriculado;

V - Tenha alcançado a média mínima de 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar na disciplina de Português e Matemática no primeiro ano do ensino médio.

O inciso IX da Lei anterior que estabelece que o aluno não tenha sido reprovado no último ano letivo anterior ao do início do programa, é revogado.

Vemos que no inciso IV do artigo 2º ocorrem algumas mudanças. A frequência mínima exigida que antes era de 80% agora passa a ser de 85% nas aulas regulares da escola em que se encontra matriculado. O texto que antes determinava que esse percentual de frequência seria contado “ao longo do ano letivo anterior ao do início do programa”, agora determina que essa contagem seja “ao longo do primeiro ano do ensino médio”. Aparentemente a frequência nos cursos de idiomas que antes constava também como uma exigência, conforme constava no texto nessa nova lei: “bem como nos cursos de idiomas oferecidos pelo Estado de Pernambuco de que tenha participado”, nessa lei complementar não consta nessas exigências.

Modificações também foram feitas nos artigos seguintes. O artigo 3º em parágrafo único estabelece que a partir de então os requisitos para os futuros processos de seleção serão estabelecidos através de editais. Os artigos 4º e 5º são revogados. O artigo 6º estabelece que “o aluno da rede pública estadual de educação que for selecionado para o programa oficial de intercâmbio internacional, custeado pelo Estado de Pernambuco, fará jus a:

I - 1 (uma) bolsa de instalação, que lhe será paga após o desembarque do aluno no país de destino, para compra de roupas e demais despesas iniciais;

II - 5 (cinco) bolsas de manutenção, que lhe serão pagas no decorrer do programa, enquanto estiver residindo no exterior, para custear despesas pessoais.

Parágrafo único. O valor da bolsa instalação e da bolsa manutenção de que trata os incisos I e II será de R\$ 719,00 (setecentos e dezenove reais), podendo ser ajustado mediante decreto, com a finalidade de manter o poder aquisitivo da moeda em relação à moeda corrente do país destino do aluno selecionado para participar do programa. ”

Os artigos seguintes dessa nova lei são os artigos 2º e o artigo 3º, onde o artigo 2º trata da disposição orçamentária, nos informando que “As despesas decorrentes da presente Lei devem correr por conta de dotações orçamentárias próprias. ” Enquanto o artigo 3º nos diz que “esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de agosto de 2013. ”

A Lei 15.492 de 30 de abril de 2015, também altera a Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, que cria o Projeto GANHE O MUNDO, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio. Essa lei complementar vem adicionar as categorias especiais incluindo no programa o “Ganhe o Mundo Musical” e o “Ganhe o Mundo Esportivo”. Desse modo o artigo 1º dessa nova lei altera o artigo 3º da lei anterior. Ficando a nova inclusão da seguinte forma:

§ 2º Fica o Poder Executivo autorizado a realizar processo seletivo específico para participação de alunos da rede pública estadual com habilidades especiais, observados os requisitos e os termos estabelecidos em Decreto regulamentador.

§ 3º No processo seletivo específico a que se refere o § 2º, serão destinadas vagas em quantitativo não superior a 5% (cinco por cento) daquelas previstas no edital da seleção estabelecida no *caput*.

Já o artigo 2º e último dessa nova lei, trata da conclusão e entrada em vigor da mesma determinando que isso ocorrerá após a data de sua publicação.

Como complemento a essas leis, surgiram vários decretos para viabilizar o que as leis propunham. Entre esses decretos podemos citar o Decreto 38.926 de 7 de dezembro de 2012 que incide diretamente sobre a Lei 14.512 de 7 de dezembro de 2011. Esse decreto regulamenta o pagamento da bolsa auxílio para os estudantes que forem fazer intercâmbio na Nova Zelândia, Austrália, Chile, Argentina e Espanha. O valor do pagamento mensal estipulado à época para os alunos a fazer intercâmbio nesses países era de R\$ 609,53 (Seiscentos e nove reais e cinquenta e quatro centavos). Esse valor poderá ser corrigido através de outro decreto conforme necessidade seja detectada, como por exemplo oscilações cambiais que afetam diretamente o câmbio no destino final em que o aluno faça o saque do dinheiro.

O decreto 39.889 de 8 de outubro de 2013 vem justamente ratificar o que comentamos no tópico anterior, pois é estabelecido considerando as significativas oscilações cambiais ocorridas após a publicação da Lei 14.512 de 7 de dezembro de 2011. De acordo com a própria redação do decreto podemos ver que ele foi estabelecido “CONSIDERANDO a necessidade de ajustar o valor da bolsa de intercâmbio de que trata o art. 6º da referida Lei nº 14512, de 2011, com a finalidade manter o poder aquisitivo da moeda em relação à moeda corrente no país destino do aluno selecionado para participar do Projeto GANHE O MUNDO”. Dessa forma, o decreto estabelece que:

Art. 1º O valor mensal da bolsa-intercâmbio destinada aos alunos que foram selecionados para participar do programa oficial de intercâmbio do Projeto GANHE O MUNDO, de que trata a Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, passa a ser:

I - de R\$ 719,76 (setecentos e dezenove reais e setenta e seis centavos) para os alunos cujo país destino sejam os Estados Unidos da América; e

II - de R\$ 685,17 (seiscentos e oitenta e cinco reais e dezessete centavos) para os alunos cujo país destino seja o Canadá.

Art. 2º As despesas com a execução do presente Decreto devem correr à conta dotações orçamentárias próprias.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de agosto de 2013.

Como podemos ver, sempre houve uma preocupação para que o aluno intercambista não ficasse desamparado no exterior. Sempre que havia essa oscilação do dólar em relação ao real, havia uma atualização nos valores a serem repassados aos estudantes. Como o estudante retira o dinheiro em dólar no exterior, à medida que o real se desvaloriza perante o dólar, se faz necessário o aumento desse depósito em real para que não haja perdas consideráveis ao aluno e este ser prejudicado

recebendo menos do que esperava receber. Por conta disso, esses decretos servem justamente para corrigir essa defasagem cambial, de modo que o aluno intercambista não possa ser prejudicado. Observamos que os valores do inciso I e do inciso II são diferentes. Teoricamente os alunos que fazem intercâmbio nos Estados unidos recebem um pouco mais que os alunos que vão para o Canadá porque esses valores são calculados de acordo com o custo de vida de cada um desses países.

O Decreto 41.750 de 21 de maio de 2015 regulamenta os requisitos e procedimentos para realização de processo de seleção específico para participação de alunos com habilidades especiais na área de esportes da Rede Pública Estadual, no Projeto Ganhe o Mundo, “considerando que a inserção dos estudantes, com habilidades especiais na área de esportes, no Projeto Ganhe o Mundo propiciará, além do estímulo às práticas esportivas, o desenvolvimento na língua estrangeira, uma visão de novas técnicas, inovações, novos instrumentos, estruturas e equipamentos, promovendo e fomentando a diversidade e difusão cultural, esse decreto determina que:

Art. 1º São considerados com habilidades especiais na área de esportes para fins de participação no Projeto Ganhe o Mundo o aluno atleta da Rede Pública Estadual que:

I - seja contemplado no Programa Bolsa Atleta Estadual, conforme Lei nº 14.542, de 19 de dezembro de 2011; ou

II - tenha obtido nos últimos 12 (doze) meses anteriores à data de publicação do Edital os melhores resultados esportivos em suas modalidades olímpicas individuais, referendadas pelas respectivas Confederações Olímpicas.

Parágrafo único. Os alunos atletas que pleitearem o benefício do Projeto Ganhe o Mundo, nos termos do inciso II, deverão apresentar declaração e boletim oficial emitido pela respectiva entidade nacional de administração do desporto.

Art. 2º São requisitos para participar do processo de seleção regido por edital específico para as vagas de alunos atletas:

I - ter no mínimo 14 (quatorze) anos de idade e no máximo 17 (dezesete) anos;

II - estar regularmente matriculado e enturmado nas escolas da Rede Pública Estadual nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio regular (normal médio), semi-integral, integral ou médio integral integrado à educação profissional no ano do processo seletivo;

III - ter alcançado a média mínima de 6,0 (seis) pontos no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de português e matemática, no ano anterior ao processo seletivo;

IV - estar regularmente cadastrado e enturmado no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco- SIEPE no ano do processo seletivo, com notas e frequência atualizadas pela

escola onde está matriculado, com exceção das escolas da Polícia Militar, Escola do Recife e indígenas.

Art. 3º A realização do processo seletivo específico dos alunos atletas será de competência da Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer.

Art. 4º A Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer informará à Secretaria de Educação a relação contendo os nomes dos alunos atletas selecionados, a descrição da modalidade esportiva na qual irão realizar o treinamento prático e demais informações pertinentes para a inserção destes no Projeto Ganhe o Mundo.

Art. 5º Os alunos atletas selecionados deverão adequar-se ao calendário do Projeto Ganhe o Mundo.

Art. 6º A alocação do candidato aprovado no país de destino será definida pela Secretaria de Educação mediante a existência de vagas nos países, emissão de passaporte válido, obtenção de vistos consulares e a contratação das empresas executoras do intercâmbio.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Conforme verificamos no decreto acima, esse é um tipo de intercâmbio diferente dos demais. Conhecido como o Ganhe o Mundo Esportivo, o aluno tem um processo seletivo diferenciado dos demais alunos regulares do Programa Ganhe o Mundo. O tempo de duração do intercâmbio é também diferente do programa regular. O aluno selecionado deverá passar apenas um mês no local do intercâmbio, apenas para treinar em sua modalidade de esporte e estudar a língua estrangeira local. Apesar de já ter mais de três anos de publicação do decreto, o Ganhe o Mundo Esportivo ainda tem algumas limitações. A principal delas é que dentre os países de língua inglesa, somente o Canadá é conveniado e entre os países de língua espanhola, somente a Espanha fechou acordo com o governo do estado para receber os alunos atletas.

O Decreto 42.473 de 7 de dezembro de 2015, regulamenta os requisitos e procedimentos para realização de processo de seleção específico para participação de alunos com habilidades especiais na área de música da rede pública estadual no Projeto Ganhe o Mundo, considerando o § 2º do art. 3º da Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, acrescido pela Lei nº 15.492, de 30 de abril de 2015, que autoriza o Poder Executivo a realizar processo seletivo específico para participação de alunos da rede pública estadual com habilidades especiais no Projeto Ganhe o Mundo. Ou conforme está redigido no decreto:

CONSIDERANDO que a inserção dos estudantes com habilidades especiais na área de música no Projeto Ganhe o Mundo propiciará, além do estímulo à prática do instrumento musical ou canto, o desenvolvimento da língua estrangeira, uma visão de novas técnicas, inovações, novos

instrumentos, estruturas e equipamentos, promovendo e fomentando a diversidade e difusão cultural,

DECRETA:

Art. 1º São considerados com habilidades especiais na área de música, para fins de participação no Projeto Ganhe o Mundo, os alunos da rede pública estadual que toquem algum instrumento musical ou que cantem, em nível intermediário.

Parágrafo único. A condição prevista no *caput* será comprovada através de audição pública.

Art. 2º São requisitos para participar do processo seletivo específico de alunos com habilidades especiais na área de música, que será regido por edital específico:

I - ter no mínimo 14 (quatorze) anos de idade até a data de embarque da viagem e no máximo 17 (dezesete) anos até a data de retorno do intercâmbio;

II - estar regularmente matriculado e enturmado nas escolas da rede estadual de ensino no 1º ano do Ensino Médio nas modalidades médio regular, normal médio, semi-integral, integral e médio integral integrado à educação profissional, inclusive o Colégio da Polícia Militar e as Escolas de Aplicação da UPE;

III - ter alcançado a média mínima de 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de português e matemática no período definido pelo edital de seleção; e

IV - estar regularmente cadastrado e enturmado no SIEPE, com notas e frequência atualizadas pela escola onde está matriculado cursando 1º ano do ensino médio, salvo as escolas da Polícia Militar, Escolas de Aplicação da UPE, Escolas Indígenas.

Art. 3º A avaliação das habilidades especiais será realizada pela Secretaria de Educação, sob a coordenação do Conservatório Pernambucano de Música, que ficará responsável por informar à Secretaria de Educação, através de ofício, o resultado do desempenho dos participantes e a modalidade musical na qual o estudante classificado deverá realizar o estudo prático (instrumento ou canto).

Art. 4º Os alunos com habilidades especiais na área de música selecionados deverão adequar-se ao calendário do Projeto Ganhe o Mundo e realizar obrigatoriamente o curso de língua estrangeira a ser oferecido pela Secretaria de Educação, obtendo ao final do curso desempenho mínimo de 7,0 (sete) e frequência mínima às aulas correspondente a 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária total, sob pena de desclassificação.

Art. 5º A alocação do candidato aprovado ao país de destino será definida pela Secretaria de Educação e dependerá da existência de vagas nos países, emissão de passaporte válido, obtenção de vistos consulares e do sucesso da contratação das empresas executoras do intercâmbio.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Como podemos ver, esse decreto instituiu as regras necessárias para a seleção de alunos para o intercâmbio no Programa Ganhe o Mundo Musical. Para participar nessa modalidade, o aluno deverá estar regularmente matriculado e cursando o 1º ano do ensino médio regular, normal médio, semi-integral, integral, médio integral integrado à educação profissional das escolas públicas estaduais. A modalidade também inclui o Colégio da Polícia Militar da cidade de Petrolina, a Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, o Conservatório Pernambucano de Música, as Escolas de Aplicação da UPE (Universidade Estadual de Pernambuco) e as Escolas Indígenas. Os estudantes devem ter alcançado a média mínima de sete pontos no desempenho acadêmico escolar na disciplina de português e matemática no ano letivo anterior ao intercâmbio.

Os selecionados cursarão um semestre letivo do ensino médio na modalidade *High School* e terão treinamento prático no instrumento musical ou canto para qual foi selecionado. A participação em um intercâmbio internacional dará ao estudante, além do desenvolvimento na língua estrangeira, a oportunidade de continuar o aperfeiçoamento da prática em seu instrumento musical ou canto, além de promover e fomentar a diversidade e difusão cultural. Pela primeira vez os alunos terão a oportunidade de associar toda a riqueza e aprendizado cultural de um intercâmbio com a arte musical. Em nosso caso não estudaremos esses alunos, mas sugerimos esse estudo a futuros pesquisadores que queiram associar a competência comunicativa intercultural com o aprendizado da arte musical.

Apesar desse decreto ter sido publicado há quase três anos, ainda há limitação nos destinos oferecidos nesta modalidade. Atualmente somente o Canadá está recebendo os intercambistas de língua inglesa, enquanto a Espanha recebe os intercambistas de língua espanhola. Os alunos dessa modalidade, diferentemente da modalidade Ganhe o Mundo Esportivo, passarão um semestre estudando em uma escola regular no país selecionado para o intercâmbio. Esperamos que no futuro essa modalidade possa ser ampliada para outros países onde já existe a modalidade regular do Programa ganhe o Mundo, pois entendemos que a arte musical também ajuda no desenvolvimento da sensibilidade e no desenvolvimento da sensibilidade intercultural.

Parte 02
Instrumentos de coleta de dados

ANEXO 07 - Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen & Starosta (adaptada)

Instruções para responder o questionário:

Leia cada questão cuidadosamente e conceitue de 1 a 5, considerando os seguintes valores:

1) Discordo totalmente. 2) Discordo. 3) Indiferente. 4) Concordo. 5) Concordo plenamente.

OBS: Não existe resposta "certa" ou "errada", apenas responda a que se adapta melhor a sua realidade.

Questões	1	2	3	4	5
1. Eu gosto de interagir com pessoas de culturas diferentes.					
2. Eu acho que as pessoas de outras culturas têm mente fechada.					
3. Fico bastante seguro de mim mesmo quando eu interajo com pessoas de outras culturas.					
4. Acho que é difícil interagir com pessoas de outras culturas.					
5. Eu sempre sei o que dizer ao interagir com pessoas de outras culturas.					
6. Eu posso ser bastante sociável quando quero interagir com pessoas de outras culturas.					
7. Eu não gosto de estar com pessoas de uma cultura diferente da minha.					
8. Respeito as crenças e valores de pessoas de culturas diferentes.					
9. Eu fico chateado facilmente quando eu interajo com pessoas de culturas diferentes.					
10. Sinto-me confiante ao interagir com pessoas de culturas diferentes.					
11. Normalmente espero um pouco antes de formar uma impressão de uma pessoa de uma outra cultura.					
12. Muitas vezes eu me sinto desanimado quando estou com companheiros de culturas diferentes.					
13. Eu sou uma pessoa de mente aberta em relação às pessoas de culturas diferentes.					
14. Eu sou uma pessoa muito observadora quando eu interajo com pessoas de outras culturas.					
15. Muitas vezes eu me sinto inútil quando eu interajo com pessoas de outras culturas.					
16. Respeito a maneira como se comportam meus colegas de culturas diferentes.					
17. Quando eu interajo com pessoas de outras culturas, eu tento aprender tudo o que puder sobre eles.					
18. Não aceito a opinião dos meus colegas de culturas diferentes.					
19. Sou sensível aos significados sutis nas interações com os meus colegas de culturas diferentes.					
20. Eu acho que a minha cultura é melhor do que as outras.					
21. Durante uma conversa eu muitas vezes dou respostas positivas ao interlocutor de uma cultura diferente.					
22. Eu evito situações em que tenho que trabalhar em sala de aula com pessoas de outras culturas.					
23. Muitas vezes, mostro ao meu interlocutor de uma outra cultura que eu entendo o que ele me disse, por palavras ou gestos.					
24. Eu gosto das diferenças com os colegas de outras culturas.					

ANEXO 08 – Teste oral de língua inglesa

Grp.	Tópicos	Objetivos	Perguntas	Pontuação (de 0 a 4)
1	Describing people, places and events	Saber usar o Present Simple, There to be and Adjectives	What's your name? Where do you live? What do you do? Do you have a big family? Tel me about your family, please. Do you live in a house or in an apartment? Can you describe the house of your dreams? What do you usually do on weekends? Describe your daily life during a weekday, please.	
2	Comparing and contrasting	Saber o uso do verbo To be and adjectives: comparative /superlatives	In what ways are you similar to or different from your best friend/brother/sister? What is/was your best school subject? Please talk about it. Have you lived in another city/been abroad? Can you compare to your hometown/country? What's the best, living in the city or in the countryside/ Why?	
3	Talking about events in the past and future	Dominar o uso do Past and future forms em uma conversação.	When was your last vacation? What did you do? Where did you go? Were you busy last week? Tell me about it. Tell me about your plans for next weekend / vacation. How do you see your life 10 years from now?	
4	Giving advice	Fazer o uso correto dos Modal verbs	Your cousin wants to lose weight / stop smoking. What's your advice to her? In your opinion what is important for a person to get a good job and be successful in a career?	
5	Talking about hypothetical and unreal situations	Saber como utilizar o Conditional forms	Imagine you have planned a day in a park for tomorrow. What if it rains? If you could live anywhere in the world, where would that be and why?	
6	Personal opinions	Utilizar Supporting statements	Nowadays there is a tendency for people to spend a lot of time using the computer. What's your opinion about this? At present parents seem to have less and less time for their children. What could be the consequences of that? How do you think consumerism affects the environment? What would you say to a person who worries too much about work? Do you think you have enough time to do the things you consider important to your life?	

ANEXO 09 – Registros das Observações¹⁴

OD 01: Encontro dos futuros intercambistas com pós-intercambistas.

Local: GRE Recife Norte, bairro de Santo Amaro.

Data: 19/09/2015.

Objetivo: Observar a interação entre os dois grupos acima citados.

CATEGORIA: Interação.

O encontro chamado “encontro de culminância” está sendo realizado aqui na sede da GRE em Santo Amaro. Neste encontro estão se apresentando os alunos que chegaram do intercâmbio e apresentam seus trabalhos finais. Incrível a performance desses alunos em suas apresentações, demonstrando uma boa desenvoltura e domínio sobre o tema apresentado.

Os 28 alunos que farão intercâmbio observam curiosos e entusiasmados a apresentação de seus colegas. Parecem um pouco tímidos, mas observam muito. Estão também acompanhados de seus pais ou responsáveis que também demonstram muito interesse pelas apresentações. Percebo que entre esses alunos que vou pesquisar, existem uns que somente observam enquanto outros anotam alguma coisa que acham importante.

A coordenadora da GRE Recife Norte me apresentou aos alunos informalmente. Alguns depois me procuraram para saber como seria essa pesquisa e eu fiz questão de explicar-lhes com mais detalhes. Falei que a ajuda deles seria valiosíssima e nesse momento percebi que eles ficaram mais à vontade e se dispõem a ajudar em meu trabalho.

No final das apresentações o microfone ficava aberto para qualquer pergunta que os futuros intercambistas quisessem fazer. A maioria das perguntas feitas foram sobre clima, comida, receptividade no local de intercâmbio e claro, sobre dificuldades sobre a língua. Ao final da reunião vi que houve uma maior interação entre os dois grupos com grupinhos de conversas informais.

SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.

Nessa questão percebi que nossos pesquisados demonstraram inicialmente uma timidez natural para falar em público e fazer perguntas ao pessoal que estava fazendo as apresentações de seus trabalhos. Alguns se sobressaíram e fizeram perguntas cujas respostas contribuíram para o pessoal do grupo em geral. No mais, houve um maior engajamento ao final da reunião onde as pessoas dos dois grupos puderam se encontrar e interagir naturalmente em um clima de informalidade.

SUB-CATEGORIA: confiança na interação.

Os alunos pareciam muito animados e confiantes para fazer o intercâmbio. Percebi que ao interagirem com seus pares, muitos demonstravam um pouco de timidez, enquanto outros já agiam com mais naturalidade. Claro que essa categoria tem como objetivo maior medir essa confiança ao falarem a língua inglesa, mas resolvi utilizá-la aqui, pois faz parte das categorias integrantes na medição da escala de sensibilidade intercultural que aplicaremos em nossa pesquisa.

SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.

Sem dúvida essa satisfação podia ser percebida no entusiasmo com que esses estudantes conversavam entre si e pareciam estar descobrindo um mundo novo com os relatos dos seus colegas que tinham chegado do intercâmbio.

SUB-CATEGORIA: atenção na interação.

Ao interagirem a atenção era constante, principalmente quando estavam na informalidade procurando saber mais detalhes sobre a experiência vivida no exterior por seus colegas retornados do intercâmbio. Creio que pra eles foi uma boa oportunidade de aprendizagem sobre a experiência que estava por vir.

¹⁴ Esta parte do trabalho é composta por anotações do autor, portanto pode apresentar traços de linguagem informal, pois parte das notas foram tomadas no local do evento e outra parte após o evento. Procuramos aqui deixar as notas da maneira mais original possível, conforme foi registrada no momento de sua produção.

OBSERVAÇÕES:

Ao pegar diversas notas feitas em blocos de papel tentei organizá-las e sistematizá-las aqui. Na primeira parte pode-se perceber que eu estava presente no momento da anotação. Posteriormente já descrevo o fato acontecido no passado. Geralmente eu anotava essas observações em blocos e pedaços de papel e as transcrevia quando chegava em casa. Nessa primeira observação eu ainda não tinha uma autorização confirmada para trabalhar com os alunos, porém a coordenadora estava tão entusiasmada com minha pesquisa que já me anunciou como pesquisador que iria trabalhar com esses alunos. Apesar de pensarmos que a autorização chegaria já na semana seguinte, ela só chegou um mês depois, quando oficialmente eu comecei a trabalhar com os alunos do PGM. O motivo de eu estar observando esses alunos antes de uma autorização foi pela sinalização positiva dada informalmente pela GRE. Caso eu não observasse essa reunião, só poderia fazer o mesmo 6 meses depois com outro grupo. Então fiz primeiro essa observação e logo que a autorização chegou, continuei meu trabalho de pesquisa com esse grupo.

OD 02: Reunião de orientação do intercâmbio 2016.1 – Estados Unidos e Austrália.

Local: Escola Técnica Estadual Miguel Batista, Macaxeira, Recife.

Data: 08/10/2015.

Objetivo: Observar a interação entre os futuros intercambistas e o relacionamento com professores, instrutores e familiares.

CATEGORIA: Interação.

Esse encontro está sendo realizado em uma escola enorme. No local anteriormente funcionava a antiga Fábrica de tecidos da Macaxeira que pertencia ao grupo Othon. O local foi transformado em uma escola técnica estadual com um espaço amplo para os alunos além de um grande auditório onde esse encontro está sendo realizado.

No encontro passado observamos a interação entre dois grupos de alunos. Um que fez o intercâmbio e este que está aqui que em breve partirá para esta jornada de intercâmbio. Nesse novo momento queremos analisar a interação desses alunos entre si e com seus pais, professores e instrutores que se encontram hoje por aqui.

A reunião que estava marcada para começar às 07:30 começou agora às 08:03 com os organizadores fazendo um resumo de como vai ser o dia.

Estamos agora no horário de almoço e em resumo hoje na parte da manhã tivemos a apresentação de várias pessoas da Secretaria de Educação assim como alguns instrutores ligados às agências de intercâmbio que explicaram os trâmites da preparação para os futuros intercambistas.

Na parte da tarde os alunos foram divididos para instruções específicas de acordo com o país de intercâmbio além de apresentarem documentos aos instrutores da Secretaria de Educação que estavam no local. O meu grupo estava dividido pois neste local de hoje só constavam os alunos que iriam para os Estados Unidos e Austrália. Amanhã será a vez dos alunos e Austrália. Amanhã teremos a mesma reunião em outro local com os alunos que irão para o Canadá e Nova Zelândia.

SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.

Como foi uma reunião para instruções, não houve muita interação como na anterior, porém em determinados momentos observamos que alguns alunos fizeram algumas perguntas aos instrutores quando o espaço lhes era cedido. Na maior parte do tempo o clima era de harmonia entre esses alunos e seus pais.

SUB-CATEGORIA: confiança na interação.

Não foi possível avaliar essa categoria pois o dia foi mais para o recebimento de instruções do que mesmo interagir com outras pessoas.

SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.

Nos poucos momentos que observei o contato entre os alunos, percebi que existia um clima de entusiasmo com o que estava acontecendo.

SUB-CATEGORIA: atenção na interação.

No momento em que eles interagiam entre si e com seus familiares me pareceu que demonstravam interesse no que escutavam e transmitiam ao interlocutor.

OBSERVAÇÕES:

As notificações foram tomadas em momentos diversos, tanto no local do evento como em casa quando cheguei e estava mais descansado. Em geral não pude avaliar bem a questão de interação pois era uma reunião de orientação onde os futuros intercambistas mais ouviram do que falaram. As observações nestes aspectos surgiram em momentos isolados nos intervalos quando eles interagiam entre si e com seus familiares.

OD 03: Reunião de orientação do intercâmbio 2016.1 – Canadá e Nova Zelândia.

Local: GRE Metro Norte, Cidade Universitária, Recife.

Data: 09/10/2015.

Objetivo: Observar a interação entre os futuros intercambistas e o relacionamento com professores, instrutores e familiares.

CATEGORIA: Interação.

O encontro hoje também começou atrasado. Marcado para começar às 07:30, começou agora às 08:07 e aparentemente está sendo repetido o que foi feito antes com as informações de como vai ser o dia. O local desse encontro é no prédio da GRE Recife Metro Norte que fica ao lado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A reunião seguiu os mesmos moldes da de ontem somente trocando os representantes das agências de intercâmbio que são outros. Agora no intervalo do almoço é que é um bom momento para observar o comportamento desses alunos.

Esse grupo de alunos me pareceu ser um pouco mais participativo ou mais curioso do que o de ontem, mas talvez tenha sido somente impressão. Como na parte da tarde seria feita mais a parte técnica e como eu já tinha visto isso ontem, decidi sair depois do intervalo para o almoço.

SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.

Esses alunos pareciam mais animados do que os de ontem, inclusive fizeram mais perguntas após as apresentações. Geralmente as perguntas eram mais de caráter técnico com relação as questões burocráticas do intercâmbio como documentos e o que deveria ser providenciado antes do embarque.

SUB-CATEGORIA: confiança na interação.

Nesse ponto se assemelham muito com o grupo de ontem. As perguntas feitas foram bem pertinentes à situação vivida e entre eles e os seus pais a interação era bem descontraída.

SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.

No horário do intervalo do almoço eu observei que alguns grupos procuravam tirar dúvidas com os palestrantes enquanto outros conversavam entre si e com seus familiares. A conversa parecia correr de maneira natural e descontraída. Enquanto eles riam e conversava, percebi um certo olhar de curiosidade e preocupação por parte dos pais. Cheguei a conversar com alguns pais que demonstravam satisfação e apreensão pelo filho ou filha que estava saindo para o intercâmbio. No entanto todos diziam que confiavam no programa, e que sabiam que seus filhos iriam estar em boas mãos.

SUB-CATEGORIA: atenção na interação.

Isso dava pra se notar principalmente quando eles conversavam entre si, pois o clima de descontração e interação era maior, talvez por se tratar de uma relação entre pares.

OBSERVAÇÕES:

Essa observação também foi escrita em vários momentos. Algumas vezes tomei nota no local da observação, concluindo as sub categorias quando chegava em casa e podia refletir um pouco mais. Procurei fazer isso o mais cedo que possível para não perder nenhuma das lembranças dos fatos ocorridos e consequentemente deixar de registrar fatos relevantes.

OD 05: Reunião de culminância com os intercambistas retornados.

Local: GRE Recife Norte, bairro de Santo Amaro.

Data: 18/11/2016.

Objetivo: Observar a interação dos alunos retornados.

CATEGORIA: Interação.

Neste momento é interessante ver esses alunos que venho acompanhando há mais de um ano se apresentarem nesse encontro de culminância. O mais interessante também vai ser a oportunidade de vê-los no trabalho final de seus trabalhos de conclusão do PGM.

Neste momento os alunos estão se apresentando por grupos de acordo com os temas escolhidos e países onde realizaram o intercâmbio. Tanto os alunos de língua espanhola como os de língua inglesa estão se apresentando alternadamente. O nível das apresentações é muito bom. Posso perceber que melhoraram muito em suas desenvolvimentos ao lidar com o público. Percebo uma auto confiança e uma boa autoestima nesses alunos. Venceram mais a timidez e hoje podem falar em público sem medo. Uma grande diferença daqueles alunos de um ano atrás, ficando visível uma maior **confiança na interação**. Na sala tem outros alunos que seguirão para o intercâmbio nesse ano, e vejo que os papéis agora se inverteram. Há um ano eles estavam no lugar destes que estão começando sua jornada agora. Dessa vez eles mais desenvolvidos enquanto os próximos intercambistas mais tímidos e calados.

Houve um pequeno intervalo para um rápido lanche no lugar do almoço e depois os trabalhos foram retomados. Durante o intervalo pude observar os “nossos intercambistas” interagindo com os futuros intercambistas num clima de interação e cordialidade.

SUB-CATEGORIA: Engajamento na interação.

Tanto na hora da apresentação e respostas às perguntas dos futuros intercambistas, pude notar que os alunos se saíram muito bem nesse quesito. Procuraram responder detalhadamente as perguntas e com muita empatia. Via que eles realmente estavam preocupados com o interlocutor, se ele estava entendendo ou não. Se esforçaram o máximo para explicar o que lhes foi perguntado.

SUB-CATEGORIA: confiança na interação.

Percebi muita segurança desses alunos ao responderem as perguntas que eram formuladas pelos futuros intercambistas. Falavam com a segurança de quem realmente conheciam sobre o que estavam falando. Isso também se refletiu na hora da apresentação de seus trabalhos, que foram apresentados de uma maneira bastante acadêmica e didática, conforme mencionado acima. Muitos apresentavam fotos e filmes dos lugares onde passaram o intercâmbio. Alguns até fizeram blogs com informações para ajudar futuros intercambistas.

SUB-CATEGORIA: satisfação na interação.

Pude notar que estavam felizes de estar ali e passar informações sobre suas experiências no exterior. Tanto nas respostas após a apresentação como nas conversas informais na hora do lanche, percebi que estavam realmente gostando do que estavam fazendo ao ajudar os futuros intercambistas com informações importantes usando como exemplo suas experiências no período de intercâmbio no exterior.

SUB-CATEGORIA: atenção na interação.

Creio que nesse aspecto eles mantiveram o bom nível que já apresentavam antes da partida para o intercâmbio. A diferença é que agora eles eram os que passavam as informações para futuros intercambistas. Pude ver com maior facilidade essa questão nos momentos de informalidade e descontração. Era claro a vontade de ajudar nesses alunos.

OBSERVAÇÕES:

Foi muito interessante observar novamente esses alunos após o retorno do intercâmbio. De algum modo eles voltaram diferentes do que eram antes da partida. Espero que isso possa ser demonstrado de alguma forma com os testes que vamos aplicar. Em pouco mais de um ano posso perceber a diferença nesses alunos que estão mais autoconfiantes, seguros do que falam e com aquele brilho nos olhos de quem quer mudar o mundo. As apresentações foram muito interessantes e nelas pudemos ver a evolução no comportamento desses alunos. A experiência que eles tiveram nesse período de intercâmbio certamente marcou suas vidas com experiências positivas. Queremos agora provar de maneira científica e acadêmica a mudança na vida desses alunos. Espero que os testes e a entrevista possam nos revelar o que mudou em suas vidas e como o intercâmbio em um país de língua estrangeira contribuiu para isso. Queremos ver como em um futuro próximo esses alunos serão inseridos tanto no mercado de trabalho como no ensino superior em nossas universidades.

ANEXO 10 – Roteiro da entrevista semiestruturada

ENTREVISTA DESTINADA AOS ALUNOS DO PROJETO “A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco”

I **Tema:** A caracterização da *Competência Comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural* em alunos do ensino médio de escolas públicas que participam do intercâmbio no Programa Ganhe o Mundo.

II **Objetivo geral**

Analisar de que maneira a aprendizagem do inglês em contexto de imersão linguística impacta a vida de alunos de escolas públicas do Estado de Pernambuco, selecionados para participar do programa Ganhe o Mundo, a partir de suas experiências de contato intercultural.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos para um formulário de questões	Questões/Observações
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Informar o entrevistado sobre os objetivos da entrevista; Solicitar ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; Pedir permissão para gravar a entrevista; Garantir o anonimato do entrevistado nas informações prestadas.	Caso exista alguma dúvida ou pergunta do entrevistado, responder de modo esclarecedor, concentrando-se nos objetivos específicos deste bloco
CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE SOCIOCULTURAL DO ALUNO: SUAS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA, COM A COMUNIDADE E COM O AMBIENTE ESCOLAR ANTES DO INTERCÂMBIO.	Recolher informações que permitam mostrar características pessoais do aluno e sua interação com a família e sociedade antes do intercâmbio.	Pedir que o aluno fale sobre aspectos da sua história de vida considerados importantes, posicionando-se no tempo anterior ao intercâmbio: família, interesses, o que fazia nos tempos livres etc. Levar o aluno a falar sobre os pontos positivos e as frustrações em suas interações no dia-a-dia, assim como buscar perceber como o mesmo percebia a sua realidade em relação ao mundo antes do intercâmbio.	1- Por favor, descreva como era (é) sua família, como era (é) seu relacionamento com pais, irmãos e parentes. 2- Como eram as suas amizades com seus colegas da rua (comunidade) e da escola? 3- Como é o bairro que você mora e como você se via em sua família como parte da comunidade? 4- Seus colegas de escola vinham de bairros semelhantes ao seu? 5- Fale-nos um pouco como era sua visão de mundo antes de sair para o intercâmbio. Pode nos dar um exemplo?
O PERÍODO DO CURSO PREPARATÓRIO DO PGM E EXPECTATIVAS DO ALUNO PARA O INTERCÂMBIO	Recolher informações sobre o período de preparação do aluno para o intercâmbio durante o curso preparatório do PGM	Solicitar que mencione a forma como teve conhecimento sobre o PGM Solicitar que fale quais eram suas expectativas em relação à participação no programa Pedir que descreva o processo de adaptação a uma nova realidade e a importância da preparação para o intercâmbio. Solicitar que refira as principais diferenças entre estudar uma língua estrangeira numa turma normal da escola e no cursinho de idiomas do	1- Como foi que você conheceu o PGM? O que o levou a participar deste programa? 2- Que expectativas tinha inicialmente? 3- Como se sentia fazendo parte de um grupo seletivo de alunos se preparando para um intercâmbio no exterior? 4- Como era a sua relação com

		PGM	<p>os colegas do curso preparatório e os demais colegas de colégio?</p> <p>5- Você via diferenças entre as aulas de Inglês regulares e as aulas do curso preparatório? Quais?</p> <p>6- Teve alguma dificuldade em se adaptar ao ritmo e aos conteúdos do curso preparatório?</p>
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O INTERCÂMBIO	<p>Recolher informações sobre a forma como o aluno percebe sua experiência de intercâmbio incluindo os aspectos considerados positivos e negativos e percepções de (in) justiça.</p>	<p>Pedir que o aluno fale sobre a sua relação com família que o hospedou e com seus colegas de turma e com os professores no local do intercâmbio;</p> <p>Pedir que fale, de uma maneira global, sobre como era seu dia-a-dia no país de destino, informando novas atividades, passeios, esportes praticados e sociabilidade com as pessoas locais.</p> <p>Solicitar que destaque os aspectos positivos e negativos em ser um intercambista num país estrangeiro;</p> <p>Solicitar ao aluno que refira as dificuldades de estar lidando com uma nova cultura e como superou essa questão.</p> <p>Solicitar ao aluno que refira as dificuldades de estar lidando com uma nova língua no dia-a-dia e como superou essa questão.</p> <p>Pedir que explique como percebeu e lidou com questões de justiça (ou injustiça) social tanto em nível individual quanto na sociedade, comparando o seu país de intercâmbio com o Brasil.</p>	<p>1- Como você imaginava que era viver em um outro país, uma nova cultura, e como você se sentiu ao conviver com uma outra cultura (ou várias culturas) diferente da sua? Com a família que o hospedou? Com outros colegas? Professores?</p> <p>2- O que mais chamou a sua atenção durante seu período de intercâmbio? Como era o seu dia-a-dia? Em que medida era semelhante/ distinto do seu dia-a-dia no Brasil.</p> <p>3- Como foi a sensação de ser intercambista no estrangeiro? O que salienta pela positiva? E pela negativa?</p> <p>4 - O que mais estranhou no que observou e ouviu e o que achou mais parecido com a sua cultura?</p> <p>5- Teve alguma situação que foi embaraçosa para você, e que você atribui a questões de diferenças culturais? Como resolveu a situação?</p> <p>6- Como foi a sensação de aprender e utilizar uma língua estrangeira em seu dia a dia? Que dificuldades sentiu? Como as resolveu?</p> <p>7- Globalmente, sentiu que estava a viver numa realidade mais ou menos injusta do que a sua, no Brasil? Do ponto de vista social e pessoal? Porquê?</p>
APRENDIZAGENS REALIZADAS E CONTRIBUIÇÕES DO INTERCÂMBIO NA VIDA ATUAL DOS ALUNOS	<p>Recolher informações sobre as aprendizagens e experiências adquiridas durante sua participação no programa de</p>	<p>Pedir que mencione aprendizagens adquiridas explicando como a experiência no intercâmbio está mudando (ou não) sua vida no presente.</p> <p>Pedir que mencione a importância de se saber uma língua estrangeira para se comunicar</p>	<p>1- Como você se sente ao retornar ao seu país depois de conhecer uma outra cultura?</p> <p>2- Em que medida considera que a sua vida foi alterada pela sua entrada no PGM? Que aprendizagens destaca dessa experiência?</p>

	<p>intercâmbio e como isso impactará sua vida de agora em diante.</p>		<p>3- Como foi o seu convívio de volta à escola, na família e entre amigos? Algo mudou? Se sim, o quê?</p> <p>4- Você acha que o fato de saber inglês mudou sua vida? De que forma?</p> <p>5- Em que medida considera que esta experiência modificou a sua forma de ser e estar no mundo? Com outras pessoas diferentes de si?</p>
<p>O FECHO DA ENTREVISTA</p>	<p>Criar espaço para expressão acerca de aspectos não contemplados</p> <p>Agradecer a colaboração prestada e reafirmar o anonimato dos alunos pelas informações fornecidas.</p>	<p>Perguntar ao entrevistado se gostaria ainda de acrescentar algo que não tenha sido abordado nessa entrevista;</p> <p>Agradecer ao entrevistado pela colaboração e informações prestadas, reafirmando o seu anonimato na pesquisa.</p>	<p>1- Deseja acrescentar mais alguma informação que considere pertinente e que não tenha sido abordada durante a entrevista?</p> <p>Muito obrigado pela sua participação. Os dados que você forneceu são muito importantes para a nossa pesquisa. Se precisar de alguma informação, estaremos à sua disposição para os esclarecimentos.</p>

ANEXO 11: Transcrição das entrevistas e análise categorial

1 – Por favor, descreva como era (é) sua família, como era (é) seu relacionamento com pais, irmãos e parentes:

Entrevistado 01: *É assim, a minha casa, a minha família é muito unida. E eu sempre tive meus pais, a minha criação foi que eles eram os meus melhores amigos, sempre tive uma criação assim. Só que eu sempre tive meus pais para fazerem tudo junto comigo, não por mim, mas junto comigo, né? Aquele apoio. Eles sempre me levaram para todos os lugares, iam me buscar junto com os meus amigos, eu nunca tive problema de levar meus pais para festa, sair com eles, conviver com os amigos deles, a gente sempre teve essa relação. A minha família também. Meus avós são bem modernos, a minha bisavó, todo o mundo é bem moderno assim. Bem atualizado, todo o mundo sempre foi muito unido. Sempre foi muito solícito, é uma família bem quente, bem aconchegada. Sempre foi bom relacionamento...*

Sim porque meu pai tem espírito de liderança, minha mãe também. São muito assim, até chocam muito em casa, que meus pais estão separados, mas eles dormem na mesma casa...

((risos)) Então, assim. É uma relação que todo o mundo estranha, porque eles são muito amigos. Mas realmente não deu certo, por causa do choque da minha mãe ser muito parecida com o meu pai e eu sou idêntica aos dois. Mas, quanto à amizade, eu sempre tive muitos amigos, muitos. Até quando eu quando mandei minhas fotos para os meus pais, da Austrália, né? A minha família hospedeira, eles eram muito “você tem muitos amigos”. Realmente, tenho muitos amigos.

Extrato: Autoconfiança (“*Sim porque meu pai tem espírito de liderança, minha mãe também... e eu sou idêntica aos dois...*”), **sociabilidade** (*Mas, quanto à amizade, eu sempre tive muitos amigos, muitos*). **Empatia** (“*eu nunca tive problema de levar meus pais para festa, sair com eles, conviver com os amigos deles*”), boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*É assim, a minha casa, a minha família é muito unida...*”)

Entrevistado 02: *Em relação a minha família daqui, sempre foi um relacionamento muito bem sadio, claro que tem alguns problemas, mas nada...normal de família mesmo, e eles sempre me deram apoio. Eu conheci o “Ganhe o Mundo” quando eu estava no nono ano, agora do ensino fundamental, e...eu nunca estudei em colégio do Estado até o ensino médio, só fui para a escola do governo exatamente focada no “Ganhe o Mundo”. Aí, eu já tinha um projeto de passar, e eles sempre me apoiaram.*

Extrato: Determinação e **autoconfiança** (“*...só fui para a escola do governo exatamente focada no Ganhe o Mundo....“aí eu já tinha o projeto de passar...*”), boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*Em relação a minha família daqui, sempre foi um relacionamento muito bem sadio...*”).

Entrevistado 03: *Da minha família aqui no Brasil? Eu sempre tive uma boa relação. Minha família sempre foi muito...muito... como posso dizer? Sempre soube de meus sonhos... sempre soube que... eu queria estudar fora, sempre apoiou a minha educação, então ela sempre...minha mãe e meu pai, eles sempre (...) sempre me apoiaram e... tranquilo, sempre foi tranquilo... tenho a... ...a minha família é uma família sensacional, que eu não trocava por nada.*

Extrato: Boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*...a minha família é uma família sensacional, que eu não trocava por nada.*”)

Entrevistado 04: *Bom... era muito bom... assim no início claro sempre tem aquela coisa que você fica com um pouco de vergonha por não ser a sua família de verdade mas com o tempo você (...) Quando soubemos do intercâmbio todo mundo ficou bem animado e tal.. e a gente ficou preparando tudo para a viagem, a gente saiu comprando malas, a gente ficou tipo.. meu deus já tá muito perto mas tinha uma relação muito boa, todo mundo que chegava a gente falava: nossa você vai viajar e já estava morrendo de vergonha. Tá bom gente vou viajar mas, todo mundo ficou muito animado mais até do que eu (...) Sempre foi um relacionamento muito bom o que eu tive com meus pais antes e tudo mais desde pequena porque eu sempre fui a filha, assim, a filha mais obediente de todas, entendeu?. Mais certinha e tudo mais. Eu gostava de estar sempre na linha para nunca levar uma bronca e nada do tipo. Daí eles sempre estavam me elogiando até antes de viajar. Eles sempre, desde que eu era criança, entendeu? A gente saía e brincava, essas coisas.*

Extrato: Introversão e timidez (“...nossa você vai viajar! E eu já estava morrendo de vergonha...”) Boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais.** (“Sempre foi um relacionamento muito bom o que eu tive com meus pais antes e tudo mais”)

Entrevistado 05: *Bom em relação a minha família aqui do Brasil, eu convivo somente com minha mãe. Meu pai ele mora em outro estado. Já faz anos que eu não o vejo, desde que sou pequeno. Então eu convivo só com minha mãe, eu não tenho irmão nem irmã, fora minha mãe é só meu tio minha tia minha avó meu avô ele já faleceu e assim, a convivência que eu tenho com eles é ótima. É como eu acho é como uma família de verdade. Tem as intrigas normalmente, mas coisa que resolve. Então a relação da gente por aqui é bem legal.*

Extrato: Boa interação familiar, o que caracteriza uma boa **habilidade em relacionamentos interpessoais** (“a convivência que eu tenho com eles é ótima. É como eu acho é como uma família de verdade”)

Entrevistado 06: “Sempre foi um relacionamento ótimo. Meus pais, meus irmãos... tenho três irmãos nesse caso, e a convivência sempre foi perfeita!!!”

Extrato: Boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais.**

Entrevistado 07: *Então é... minha mãe, eu morava só com a minha mãe, e meus irmãos, né... porque a minha mãe é separada. Aí a gente nunca conhecia muito nada de outros países a gente nunca tinha conhecimento de nada muito grande a não ser nossa cidade. Porque eu sou de uma cidade pequena. Então geralmente pessoas de cidades pequenas não tem uma mente muito aberta nem nada. Então minha mãe, logo quando surgiu essa ideia também não fazia... não tinha muito consentimento do que se tratava. Só sabia que eu queria porque era inglês e tá! Mas, aí a gente era uma família que não conversava muito, que eu me isolava muito, né? Nessa coisa de estudos e a gente não sabia muito um do outro não tinha o costume de falar do que sentia de nada. Talvez até se importava, mas não falava nada do que... entendeu? não tinha muito, muito... muita maturidade sentimental nem nada! pra conversar sobre nada... a gente era muito fechado... assim não tinha muita maturidade de nada... não tinha muita confiança de nada.*

Extrato: Introversão e timidez (“aí a gente era uma família que não conversava muito, que eu me isolava muito, né?”)

Entrevistado 08: *Bom, eu estava e estou morando com o meu tio, e minha mãe e minha avó. Eu nunca morei com meu pai e nós nos falamos uma ou outra vez por mês. Eu também tenho dois irmãos por parte de pai, mas eu nunca cheguei a conhece-los. Na época que eu fui viajar, minha avó inclusive tinha sido diagnosticada com Alzheimer. Hoje ela....o Alzheimer*

está bem mais avançado, e a minha mãe é quem está cuidando da minha avó, e... por causa da rotina, é... da minha universidade que é bem corrida, eu não tenho muito tempo pra poder ajuda-la, mas sempre que eu posso estou ajudando...é...meu tio é quem ajuda com as despesas da casa pois até então eu não estava trabalhando e minha mãe também não pode, como eu já disse, por causa dos cuidados ela tem que tá ao lado da minha avó. E, eu também tenho um tio e uma tia que moram...é um pouco perto daqui, não tanto, mas eles sempre tentam manter contato e tal, minha tia que mora um pouco mais perto, pelo menos, vem sempre que pode, e eles sempre demonstraram bastante apoio e me ajudaram como podiam.

Extrato: Certo distanciamento da família, porém demonstra união com os familiares próximos.

Entrevistado 09: *Eu moro com minha tia, porque eu perdi minha mãe quando tinha 14 anos e ela ficou com minha guarda. Meu pai mora lá no sul, e aí como a gente já morava aqui, aí eu resolvi ficar com ela. Aí eu moro só com ela, eu e ela. Aí é uma relação muito boa. A gente é muito tranquila uma com a outra, a gente respeita o espaço uma da outra, a gente se dá muito bem, então é super tranquila.*

Extrato: Mora com a tia demonstrando ter uma boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*Aí eu moro só com ela, eu e ela. Aí é uma relação muito boa.*”) e ao mesmo tempo autonomia e **empatia**. (*a gente respeita o espaço uma da outra, a gente se dá muito bem*)

Entrevistado 10: *Era como...uma família normal: pai e mãe. Só morava com uma irmã, na época. É... a gente vivia relativamente bem. Meus pais trabalhavam, na época, e eu vinha pra escola. Na época eu estava fazendo o ensino médio, então eu passava o dia todo na escola. Eu ia pra escola de sete da manhã e só chegava de oito, oito e meia, por conta do intercâmbio por conta do PGM tinha que chegar mais tarde. Então meu relacionamento com eles era somente à noite e finais de semana. Se bem que meu relacionamento era saindo quando podia, saindo com eles.*

Extrato: Boa **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*Era como...uma família normal: pai e mãe. Só morava com uma irmã, na época.*”)

Categorias predominantes: **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (8), **Autoconfiança** (2), **Empatia** (2).

2- Como eram as suas amizades com seus colegas da rua (comunidade) e da escola?

Entrevistado 01 - *Eu sempre tive um espírito de liderança. ((risos)) Na escola, eu sempre era a líder do grupo, a representante de sala, então assim, eu sempre tive relação ampla com meus amigos, mas sempre fui uma menina muito seletiva.*

Sempre gostei daquelas meninas mais cabeças, dos meninos mais cabeças, nunca gostei daquelas pessoas que tinham mente vazia, ou se deixavam levar facilmente, sempre gostei de aprender com os outros, e ensinar também. Mas sempre tive muito espírito de liderança e não deixar me influenciar, sempre tive umas metas traçadas e amigos que tivessem metas parecidas, com a mesma visão de futuro.

Extrato: **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*...mas sempre fui uma menina muito seletiva.*”).

Autoconfiança (“*...sempre gostei de aprender com os outros, e ensinar também.*”)... (“*Eu sempre tive um espírito de liderança.*”)

Entrevistado 02 - *Aqui eu nunca tive assim um grupo muito grande de amizade. Acho também pelo fato de estudar integral e tal, então os amigos que eu tinha eram os amigos da escola. E...mas normalmente, quando eles iam muito para minha casa, para casa deles, a gente saía, combinava, nunca tive problema de amizade.*

Extrato: Habilidade em relacionamentos interpessoais (“*Aqui eu nunca tive assim um grupo muito grande de amizade.*”) Boa interação na escola (“*...então os amigos que eu tinha eram os amigos da escola.*”).

Entrevistado 03 - *Aqui no Brasil ainda? (...) Eu nunca brinquei tanto na rua, mas eu tinha meus amigos da rua...a gente ia brincar na casa deles, esse tipo de coisa, e... são meus amigos até hoje. Meus dois melhores amigos...um é 2 anos mais velho que eu, e o outro é da minha idade. E...sempre foi uma amizade muito boa, até hoje é consolidado. E, acho que é isso que tenho pra falar sobre meus amigos... (...) é... sempre tive um bom relacionamento com meus amigos de escola também.*

- Você sempre estudou em escola pública? –*Eu estudei até a quarta série, o quinto ano em escola particular. Depois eu fui pra escola pública e terminei em escola pública.*

-Qual era a escola? –*EREM XXX (...) Isso na Encruzilhada. Mas, meu ensino fundamental 2 foi no XXX no bairro de lado.*

Extrato: Habilidade em relacionamentos interpessoais (“*Eu nunca brinquei tanto na rua, mas eu tinha meus amigos da rua...*”), fato também observado com colegas de rua e da escola (“*é... sempre tive um bom relacionamento com meus amigos de escola também.*”)

Entrevistado 04 - *Era muito bom.. assim... não quando era realmente muito pequena porque assim quando eu comecei na escola na pré até a segunda, terceira série por aí, eu sofria um pouco de bullying, daí eu não me sentia muito bem na escola mas, eu gostava de ir porque antes de eu ir para escola eu via a meu irmão indo e daí eu chorava muito porque eu queria ir para escola. Eu perguntava: “Meu deus porque meu irmão pode ir para a escola e eu não?” E aí minha mãe me matriculou na escola mas aí sofri um pouco de bullying na escola porque os alunos falavam que eu era magrinha, pequena, falavam do meu nome e também faziam bullying e eu criança tipo... hoje em dia eu acho meu nome bastante bonito mas... quando era criança não entendia e começava a chorar e não gostava de ir um pouco mas tinha uns amigos assim da escola que inclusive gostava bastante de mim e tal e eu sofri bullying até por tirar notas muito boas, entendeu? As pessoas falavam coisas comigo, os professores me ajudavam e tal, eu era mais amiga dos professores do que dos alunos da escola, né? Depois quando eu fui para quinta série em diante eu comecei a ter mais amigos e daí foi melhor porque eu parei de sofrer tanto bullying e tudo mais, então minhas aulas era tudo normal desde 5ª série em diante. (...) minha vida toda.*

Extrato: Seletividade: sem interação com os colegas de escola até a quinta série por causa de bullying. Depois, desse período convivência normal.

Entrevistado 05 - *Bom em relação ao pessoal da minha rua não tinha muitas pessoas da minha idade mas a pessoa que tinha eu conhecia e sempre trocava uma ideia com eles quando era mais novo que eu tinha mais tempo realmente eu brincava com eles na rua, mas como o tempo foi passando e eu fui ocupando e aí hoje em dia eu converso mas não brinco tanto, mas converso mais. E da minha escola eu normalmente... normalmente não, eu sempre tenho um relacionamento bom com todo mundo porque eu tento sempre conversar com eles, brincar também, passar um tempo. Então, assim, no geral da escola eu sempre me dou bem com qualquer pessoa.*

Extrato: Boa **interação** com os colegas da rua e da escola. **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*eu sempre tenho um relacionamento bom com todo mundo porque eu tento sempre conversar com eles, brincar também, passar um tempo*”).

Entrevistado 06 - *Assim eu, eu tenho vários até atualmente vários amigos, amigos mesmo! e sempre tive uma relação boa pra fazer amizade, sempre fui muito aberta e crio muitos vínculos onde costumo chegar.*

Extrato: Boa sociabilidade em geral, demonstrando **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*Assim eu, eu tenho vários até atualmente vários amigos, amigos mesmo!*”).

Entrevistado 07 - *Então depende visse¹⁵... Às vezes eu... deixa eu ver... o pessoal do meu bairro... eu não tenho muita amizade com as pessoas no meu bairro não, né? Até porque na escola que eu estava no tempo do intercâmbio, eu estudava o dia inteiro! Então tenho mais amizade com pessoal da escola. Aí a gente... era normal! a gente falava sobre bobagem, de adolescente... se dava bem as vezes brigava e tal mas eu acho que eu não tinha muita noção de como lidar com determinados sentimentos que a gente tem alguma coisa que eles faziam eu não sabia como lidar é muito realmente muito imatura quando eu comparo, né? hoje olha realmente tem muita coisa que poderia ser diferente, mesmo sem intercâmbio, mas...*

Extrato: Sem muito contato com os colegas de rua, apresentando uma maior **interação** no ambiente escolar.

Entrevistado 08 - *Bom, eu nunca tive muitos amigos na rua, aqui onde eu moro e tal, porque eu fui muito criada dentro de casa, então eu não tinha muitos contatos com as pessoas, assim da rua, sabe, pra eu ter uma intimidade assim e fazer amizades, porém na escola, mais especificamente no ensino médio, eu fiz grandes amizades, amizades que eu levo até hoje. Pessoas que me apoiam bastante e que eu também apoio...elas...e muitas dessas pessoas vieram justamente por causa do PGM, porque o PGM, ele se deu início quando a gente estava no primeiro ano, né, então através desse sonho que a gente compartilhava, a gente se uniu bastante. A gente se ajudava pra estudar e tudo mais, e sempre era aquele apoio pra que todos nós fôssemos atrás de nossos sonhos e a gente continuou até hoje, foi algo que se deu início graças ao PGM, principalmente, e que continua acontecendo hoje.*

Extrato: Sem muito contato com os colegas de rua, apresentando uma maior **interação** no ambiente escolar.

Autoconfiança (“*...e sempre era aquele apoio pra que todos nós fôssemos atrás de nossos sonhos e a gente continuou até hoje...*”).

Entrevistado 09 - *Bom, eu não tinha muito amigo na rua porque eu moro num condomínio e eu não saía muito na rua, e como eu estudava de manhã e de tarde no colégio aí eu tinha mais amigos no colégio, então eu tinha um grupo bom de amigos, tipo, era assim, a gente estudou junto desde a sétima série até o terceiro ano no colégio, então a gente era bem próximo.*

Extrato: **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“*então eu tinha um grupo bom de amigos, tipo, era assim, a gente estudou junto desde a sétima série até o terceiro ano no colégio, então a gente era bem próximo*”).

¹⁵ Marcador conversacional típico da cidade do Recife. Equivale a um micro marcador como “né”.

EVOLUÇÃO: ouviste > viste > visse (Aqui houve um metaplasmo de assimilação, pois ambos os fonemas são coronais. Tal processo é comum no português brasileiro falado na região Nordeste do Brasil).

Entrevistado 10 - *De rua, eu nunca...eu nunca tive muita amizade na rua. Não vivo numa vizinhança muito... vamos dizer assim, muito segura pra se estar...muito legal. Então nunca tive muita amizade na rua. Minhas amizades foram muito mais nas escolas, igrejas, coisas assim. Então, minhas amizades na escola eram muito boas porque eu passava o dia todo com eles, então ainda mantenho amizade até hoje, mesmo depois de ter terminado a escola.*

Extrato: Habilidade em relacionamentos interpessoais (“Então, minhas amizades na escola eram muito boas porque eu passava o dia todo com eles, então ainda mantenho amizade até hoje, mesmo depois de ter terminado a escola”).

Categorias predominantes: Habilidade em relacionamentos interpessoais (7), Interação (5) e Autoconfiança (2).

A terceira pergunta serve de apoio às anteriores para tentar entender o ambiente sociocultural de onde o aluno vem. A questão formulada diz:

3 – “Como é o bairro que você mora e como você se via em sua família como parte da comunidade?”

Entrevistado 01: *Certo. Assim, a gente é muito caseira, a minha família, porque a família é muito grande, então os amigos são os primos, as tias, a gente é muito caseira. Mas a gente sempre conversa com os vizinhos, né? /Temos uma relação saudável/ com os vizinhos, a gente sempre se muda bastante. Meu pai morou um tempo em BV, então a gente teve que se mudar acho que uns três anos, para YYY porque ele trabalha para prefeitura deste então. Ele montou empresa aqui e a gente voltou para YYY e depois, até hoje em YYY. E a família toda em YYY. Mas em sempre tive uma relação muito boa com os meus vizinhos, sempre fui de chamar todo o mundo para minha casa para brincar, sempre tive uma relação boa.*

Extrato: Empatia (“...a gente é muito caseira. Mas a gente sempre conversa com os vizinhos, né? /Temos uma relação saudável/ com os vizinhos...”). **Habilidade em relacionamentos interpessoais** (“sempre fui de chamar todo o mundo para minha casa para brincar, sempre tive uma relação boa”).

Entrevistado 02: - *A gente mora muito próximo da família do meu padrasto. Mora perto da mãe dele, do irmão dele, e em questão de vizinho, a gente sempre pode contar com auxílio se precisasse, eles também com a gente. Não tem nada de perigoso também.*

Eu nunca fui uma pessoa de muita comunicação, não. Normalmente eu prefiro ficar quietinha, no meu canto, então vendo alguma coisa, mas quando precisava de conversar ou alguma ajuda de alguma coisa, tinha um bom relacionamento.

Extrato: Habilidade em relacionamentos interpessoais (“e em questão de vizinho, a gente sempre pode contar com auxílio se precisasse, eles também com a gente”) e **empatia** (“...mas quando precisava de conversar ou alguma ajuda de alguma coisa, tinha um bom relacionamento”).

Entrevistado 03: *O meu bairro não era um bairro muito bom ainda mais na minha infância sempre acontecia alguma coisa as vezes tinha tiro, essas coisas.. e eu sentia minha família um pouco deslocada dali . É justamente por causa disso que eu só tinha algo dois amigos porque não era um local muito bom pra viver brincando e esse tipo de coisa. E esses*

amigos foram realmente do meu nível assim...como posso dizer...escolhidos a dedo para...(...) CG isso, isso!!! Aí eu morava perto de algumas favelas...isso aí é um pouco complicado. E eu sempre senti ali minha família deslocada ali tendo só alguns outros amigos da família da minha mãe porque a gente não tentava se misturar tanto.

Extrato: Desambientado, fora de seu contexto sociocultural, porém demonstra uma boa **habilidade em relacionamentos interpessoais** sendo seletivo na escolha de suas amizades (*"por causa disso que eu só tinha algo dois amigos... E esses amigos foram realmente do meu nível assim...como posso dizer...escolhidos a dedo..."*), demonstrando também **consciência da realidade** (*"O meu bairro não era um bairro muito bom ainda mais na minha infância"*).

Entrevistado 04: *O bairro que eu moro, ele não é uma coisa muito assim.. tipo esses bairros (?) porque a gente mora em OL mas daí o meu bairro, ele é muito assim... é uma área cheia de floresta digamos, é tipo com muitas árvores ao redor, entendeu? E você nunca vê ninguém passar na rua... assim, dificilmente você vê passar alguém na rua então os vizinhos estão cada um na sua casa então você não houve muito barulho, entendeu? E daí quando você houve barulho é por causa de alguma festa que quase nunca tem, mas, quando os vizinhos conversam tipo em época de festa sei lá.. "ah, nossa, vamos a tal canto" sei lá os vizinhos saem e se encontram. Quando alguém vai visitar outra pessoa você ouve barulho, mas quase nunca tem barulho, então a gente não fala muito com os vizinhos entendeu? Geralmente para pedir alguma coisa ou do tipo. Mas, eu gosto bastante do meu bairro, entendeu? e moro muito distante de tudo, e sempre para andar para escola tinha que andar um bocado, se não pegar ônibus e depois andar mais um bocado, entendeu? (...) é AC, só que moro numa área bem distante mesmo porque tem uma área que é bem perto de tudo e tem parte que é perto de nada, mais afastada. Mas eu acho muito legal, quando era pequena ficava subindo em árvore... essas coisas, mas, no futuro não me vejo morando lá, entendeu? (...) Porque eu quero morar em um lugar que seja mais acessível as coisas, mais perto e não que tenha sei lá... mato e tudo mais, entendeu? Eu prefiro um lugar mais acessível.*

Extrato: Apesar de morar num local distante e de difícil acesso, demonstra abertura aos vizinhos com os quais interage.

Entrevistado 05: *O bairro que eu moro ele... não sei se você conhece, Ouro Preto, ali perto. Não é um bairro nem de classe média, é média baixa, baixa, coisa assim, por assim dizer, é... acho que eu posso me dizer como assim.... Como mais uma família comum...assim, como qualquer outra não tenho nada de diferente no caso, minha família não tem nada de diferente ou especial pra se destacar em relação às outras. Então assim apenas mais uma ali no meio (...) isso se integram bem, isso.*

Extrato: Consciência da realidade (*"O bairro que eu moro ele...Não é um bairro nem de classe média, é média baixa, baixa, coisa assim, por assim dizer"*) e senso de pertencimento, o que faz parte da **formação identitária** (*"minha família não tem nada de diferente ou especial pra se destacar em relação às outras. Então assim apenas mais uma ali no meio"*).

Entrevistado 06: *Sim, sim, o local em que eu morava há três anos atrás né? Antes do intercâmbio em um sítio, sítio mesmo... os meus pais vivem da agricultura, mas eu me sentia parte da comunidade sim, aliás me sinto até hoje eu acho... mudei, porém...*

Extrato: Consciência da realidade (*"o local em que eu morava há três anos atrás né? Antes do intercâmbio em um sítio, sítio mesmo... os meus pais vivem da agricultura..."*) e senso de pertencimento, que está dentro da **formação identitária** (*"mas eu me sentia parte da comunidade sim, aliás me sinto até hoje eu acho..."*).

Entrevistado 07: *É... a minha família sempre foi muito pobre né. A gente.... Eu nunca tinha, tinha sonhado em fazer intercâmbio! Ô meu Deus! nunca, nunca, nunca porque a gente não tinha dinheiro não! pra essas coisas não... a gente morava num bairro meio afastado do centro, e... a rua era daquela... a rua não tinha asfalto essas coisas... numa ladeira, tal... e... a minha mãe se dava bem com os vizinhos mas eu realmente não sou muito de conversar, então, mas é que nossos vizinhos também sempre foram pessoas muito humildes e a gente não era muito de estar participando de coisas da vizinhança não, mas é isso.*

Extrato: Consciência da realidade (*"É... a minha família sempre foi muito pobre né... a gente morava num bairro meio afastado do centro, e... a rua era daquela... a rua não tinha asfalto essas coisas... numa ladeira, tal..."*). A aluna tem consciência de sua realidade ao mesmo tempo que se sente desambientada em seu meio.

Entrevistado 08: *Bom, o bairro que eu moro, ele é bem simples, e...felizmente ele é bem tranquilo também, e raramente a gente encontra é... barulho, essas coisas e... eu considero ele relativamente seguro também e...alguns momentos já ocorreram algumas coisas assim na rua onde eu moro mas no geral, onde eu moro assim principalmente é bem tranquilo, seguro e tal. E... a minha família e eu assim, a gente tem uma relação boa com todas as pessoas assim, por mais que não haja uma comunicação muito grande assim entre todas as pessoas o tempo todo, mas é uma relação que é construída com base de muito respeito, sabe, há um grande respeito entre a minha família e eu e todas as pessoas que moram por aqui e tal, então eu acho que...é...basicamente isso. Também tudo bem com (incompreensível) e tal...*

Extrato: Empatia (*"mas é uma relação que é construída com base de muito respeito, sabe, há um grande respeito entre a minha família e eu e todas as pessoas que moram por aqui e tal..."*).

Entrevistado 09: *É, eu moro no JG né, que é paulista, uma cidade que é um pouquinho, né? Que é um pouquinho distante do Recife e assim, era bem, bem tranquilo. Eu gosto muito de onde eu moro e... assim, eu não vou dizer que eu era muito ativa na comunidade, mas assim...(risos)...eu... explicar, mas normal.*

Extrato: Gosta do bairro onde mora, porém não participa muito da comunidade. Senso de pertencimento ao relatar que gosta do bairro onde mora (*"Eu gosto muito de onde eu moro e...assim, eu não vou dizer que eu era muito ativa na comunidade, mas assim...(risos)...eu..."*), o que é parte de sua **formação identitária**.

Entrevistado 10: *Acho que em minha rua, a maioria dos vizinhos são muito iguais entre si, e a gente era como se fosse o ponto fora da curva...que algumas famílias de lá são mais... não tradicionais, mas muito diferentes. Algumas famílias de lá são mais...mesmo pelo jeito em si, personalidade deles. A personalidade da gente. A gente era meio distante. Não tem nada que relacione a gente com essas famílias então a gente não tinha uma amizade.*

Extrato: Consciência da realidade (*"Acho que em minha rua, a maioria dos vizinhos são muito iguais entre si, e a gente era como se fosse o ponto fora da curva"*), demonstrando que está fora de seu contexto sociocultural.

Categorias predominantes: Consciência da realidade (5), **habilidade em relacionamentos interpessoais** (3), **empatia** (3) **formação identitária** (3).

4- Seus colegas de escola vinham de bairros semelhantes ao seu? As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

Entrevistado 01: – *Eu tive um choque, porque é assim, eu sempre estudei na escola particular e eu decidi que eu queria estudar em escola pública no ensino médio. Até porque eu pensei, na escola pública, deve ter alguma semelhança com a universidade e se eu for direto para universidade pública, vou ter um choque maior. E realmente eu tive um choque muito grande quando entrei porque era totalmente, todo o mundo, totalmente diferente da minha realidade.*

? – *Muito diferente. Então, meu deus. O modo de falar, o modo de agir...*

W – *Como era isso? Pode descrever um pouco como era essa realidade que te chocou?*

? – *Sim. Assim, é...como posso dizer? Eu sempre fui menina muito clássica, é coisa de “patricinha”, né?*

? – *((risos)) Eu cheguei na escola, é o bairro ali de Apipucos.*

? – *Tinha algumas pessoas que vinham do MR, MZ, mas a maioria era da VZA, SDP, aquela coisa só dali. Então é assim, as meninas gostavam de funk, de brega, de usar roupa curta, de mostrar o corpo, os meninos só pensavam em menina e eu fiquei meu deus, onde é que estou. Então assim, tinham questão da droga, sabe, de sair da escola e beber e fumar, entendeu? e assim. Chocava muito (com) minha realidade porque minha família =*

É. E assim, por exemplo, eu fiz algumas amizades, mas no meu segundo ano fizeram a roda na sala e disseram assim “só tem amigos porque tem dinheiro, mas a gente não gosta do teu jeito” e assim, foi um choque.

? – *Discriminação. Então foi um choque muito grande, mas o que eu tentei fazer, tentei não mostrar como era minha realidade, tentava mostrar, dizia assim, “ó gente, a mim é assim, mas eu gosto de vocês também”. Mas eles achavam que eu estava querendo aparecer, entendeu?*

W – *Sim. Foi a aceitação do grupo?*

? – *É. Foi o que eu fiz, então eu fiquei mais na minha e fiquei com poucos amigos.*

W – *Na escola?*

? – *Na escola. Mas eu sempre tive amigos de infância.*

W – *Isso é bom, né?*

? – *É.*

Extrato: A aluna sempre estudou em escolas particulares e teve um choque cultural ao ter o primeiro contato com escola pública por ser uma realidade totalmente diferente da que estava acostumada.

Entrevistado 02: *Tinham pessoas que vinham de bairros semelhantes, e outros nem tanto. Agora assim, meus amigos, com quem eu tive contacto, eles eram de bem mais longe que eu. Tinha gente que morava quase em SL já, no JG, PA e eu moro mesmo ali no início de OL, já é a minha casa.*

Extrato: Empatia e abertura ao outro no momento que ela se identifica com os demais colegas que moram distante.

Entrevistado 03: *Só alguns. O de mais perto, foi o “L...”, que passou em primeiro lugar também. É...mas...como era da YY que era um pouco central ali...aqui da zona norte, aí vinham pessoas de muitos outros bairros, como é pro XXX também.*

Extrato: O aluno estudava em uma escola técnica que agrega alunos de toda parte da cidade.

Entrevistado 04: *Eles vinham de bairros perto ou do mesmo bairro, assim, quando eu fiz até a quarta série era do mesmo bairro porque aí eu estudei na escola perto de casa. E da quinta série em diante eram bairros mais distantes.*

Extrato: A aluna estudava em uma escola em seu bairro. Provavelmente alguns de seus colegas, mesmo sendo de bairros distantes, tinham a mesma realidade social dela.

Entrevistado 05: *Tinha alguns que vinha do mesmo bairro que eu, porém como eu estudei em escola técnica, então assim é... que muita gente de outros bairros alguns perto outros nem tanto. Por exemplo, tinha gente do XXX...longe, pois é... então assim tinha alguns de nem tão perto assim, mas a gente fazia o possível se encontrar.*

Extrato: **Empatia** e **Consciência da realidade** no relato acima quando fala que eles faziam o possível para se encontrar.

Aluno 06: *Sim, sim!*

Extrato: Somente afirmou a pergunta

Aluno 07: *Também. A maioria sim.*

Extrato: Só confirmou a pergunta.

Entrevistado 08: *Sim, a maioria dos meus colegas de escola, eles moravam em bairros que eram ao redor do XXX, então eram geralmente bairros muito parecidos com o que eu moro atualmente e que a escola também se localizava.*

Extrato: **Empatia** e **Consciência da realidade** quando reconhece que os bairros de seus colegas eram semelhantes ao seu.

Entrevistado 09: *Não, era muito... na verdade eles moravam na mesma distância a maioria, como eu estudava no YY, que era XXX, então era bem central, né...então tinha gente que morava em XXX, gente que morava em YY, gente que morava ali perto da escola, então era bem diversificado o lugar que a gente morava.*

Extrato: O aluno se reconhece como mais um aluno que mora distante e estuda em uma escola em uma área central. Nesse aspecto há uma **empatia** quando ele se identifica com os demais colegas que moram longe da escola.

Entrevistado 10: *A maioria, alguns sim. Alguns sim, alguns de...como falei no ponto fora da curva, de alguns bairros melhores.*

Extrato: **Empatia** com os demais colegas quando reconhece que a maioria deles vem de bairros semelhantes ao seu.

Categorias predominantes: **Empatia** (5), **Consciência da realidade** (2).

5 - Fale-nos um pouco como era sua visão de mundo antes de sair para o intercâmbio. Pode nos dar um exemplo?

Entrevistado 01: *A minha família.... sempre disseram assim, “minha filha, você é privilegiada porque é brasileira” ((risos)). Porque meus pais têm muitos amigos lá fora e a minha família também viaja e assim. Eu sempre tive pé no chão, sou brasileira, tenho de ter orgulho no meu país e mostrar que o meu país é maravilhoso, mesmo com tantos defeitos. E*

meus pais sempre mostraram o outro lado da moeda, então quando viajei, realmente enxerguei isso porque acho que, meses antes do intercâmbio eu falava, aí como esse país é uma porcaria, meu deus, essa política, os roubos, e dizia, lá fora deve ser melhor porque o povo é mais educado, o povo... não se mete na vida dos outros, os políticos não são tão corruptos, e eu cheguei lá, meu deus, não tem tanta diferença assim! ((risos))

? – E o pessoal não é quente, como os daqui.

? – Caloroso, e lá são muito frias, não gostam de tanta amizade, meu deus, saudade do Brasil... ((risos)) Mas também lá a gente foi para Dubai e eu percebi assim, o pessoal do Dubai, né? Que a gente foi pedir informação, eles... é um pouco estranhos, a dar informação, assim, como posso dizer? Receoso, eu não sei, mas eles eram mais na deles =

? – É assim, o Brasil é uma mistura, cada estado é um país ((risos))

? – Lá não. Todo o mundo igual

Extrato: Visão um pouco estereotipada de outros países, tem uma **consciência da realidade** nacional. Mostra-se aberta ao outro, ao novo. Vontade de aprender.

Entrevistado 02: *Olha, particularmente, eu achava que nem existia. Eu sabia que existia certos países pelo que eu via na tv. E eu também achava que tudo no Brasil era... mesmo sem ter saído daqui, que tudo no Brasil era ruim, só via o lado negativo, a questão de violência, transporte. Eu acho que uma das coisas maravilhosas de eu ter saído daqui é aprender olhar para a cultura sem querer impor um estereótipo. Isso foi o principal. E o PGM me proporcionou isso. E a minha visão do Brasil mudou completamente, mas no início era que nada prestava, que eu só queria sair...*

Extrato: Visão do exterior estereotipada baseada no que via pela TV. Visão do Brasil negativa, que mudou após o intercâmbio. Vontade de aprender. Aberta ao outro. Vemos aqui uma *mudança de atitude* (“*Eu acho que uma das coisas maravilhosas de eu ter saído daqui é aprender olhar para a cultura sem querer impor um estereótipo. Isso foi o principal...*”) o que se enquadra na categoria “Formação identitária.” Como também vemos uma maior *compreensão das diferenças culturais* (“*E a minha visão do Brasil mudou completamente, mas no início era que nada prestava, que eu só queria sair...*”) o que se enquadra na categoria **Conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 03: *Eu, tinha uma noção que o mundo era bem menor, mas... depois que eu conheci os Estados Unidos... foi outra coisa pra mim. Eu vi que realmente o mundo era perto, mas a visão antiga... eu sempre quis conhecer o mundo, eu sempre quis viajar, sempre quis conhecer novas culturas... mas eu não achava que seria tão sensacional do jeito que foi... eu não achava que seria tão interessante ver outras culturas, e.... outro tipo de comida... essas coisas todas... é fascinante, é muito bom ver a diversidade como é toda... eu pensava que se parecia mais, mas é bem diferente!*

Extrato: Aberto ao outro. Vontade de aprender. Compreensão das diferenças culturais, caracterizando um **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 04: *Bom.. antes do intercâmbio.. a minha visão de mundo.. como assim? (...) bom antes de viajar eu achava que o Canadá, os Estados Unidos, qualquer país que não fosse o Brasil era incrível e eu achava o Brasil a maior coisa ruim, entendeu? Não achava o Brasil o país que eu ia morar eu me via assim.. nossa eu quero viajar o mundo, quero viajar para todos os cantos, não quero morar no Brasil horrível, o Brasil em música “*assim e assado*”, Brasil tem pessoas “*assim e assado*”, Sabe? Eu ficava sempre achando defeito no Brasil e vendo o mundo lá fora como algo incrível, entendeu? Sem problema nenhum, sem sei lá, como o tipo perfeito de vida entendeu? Nos outros países mas não no Brasil.*

Extrato: Visão muito positiva sobre o exterior em detrimento da visão bastante negativa que tinha sobre o Brasil antes de seu intercâmbio.

Entrevistado 05: *Bom uma coisa que eu pensava, eu não posso afirmar com certeza porque eu não viajei para todos lugares do mundo, espero um dia quem sabe, mas uma coisa que eu realmente pensava antes é que assim... aqui no Brasil a gente tem uma cultura assim de acolher bem as pessoas pelo menos a maioria das pessoas aqui tem, que é acolher bem as pessoas que vêm de fora. Assim, por exemplo, vem alguém que seja de fora da sua cidade, de fora do seu estado e até de fora do país até a gente tem uma cultura acolher bem, isso!!! E quando eu fui para a Nova Zelândia, eu percebi que não é só lá, no caso, isso aqui no Brasil que a gente tem essa cultura, lá eles também acolhem bem. E o que pensava antes não só a gente, só brasileiro que sabe acolher bem..... "somos os únicos", pois é... Eu pensava que lá fora o pessoal era muito frio, claro, tem alguns países que eles são realmente frios, nesse acolhimento, mas na Nova Zelândia em particular eu me senti muito bem acolhido por todas as pessoas.*

Sejam da escola, do local o que eu vivia, dos lugares que eu fui, eu me sentia acolhido, me senti bem recebido, todos são educados os novatos por assim dizer por lá. Então assim é uma coisa que mudou no meu ponto de vista...tanto disso em relação a educação, tanto na escola quanto no dia dia...isso nem se fala me confirmou que eu pensava na verdade. Que assim, a gente sabe da qualidade da nossa educação atualmente não é a pior do mundo, mas também está longe de ser uma das melhores, infelizmente, e quando eu fui lá pra fora eu realmente pude.... eu vi a diferença que realmente existe em relação aqui.

Extrato: Em sua visão de mundo, esse aluno, ao contrário do entrevistado 04, tinha uma imagem negativa do exterior e positiva do Brasil. Ao viajar passou a ter uma maior *compreensão das diferenças* demonstrando um maior **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 06: *Poxa, é bem complexo falar nisso né, depois de ter vivido o intercâmbio. Porém assim eu acho que eu sempre tive uma visão de mundo muito abrangente assim, vários sonhos, e um deles realmente seria viajar pra fora. Mas assim diante da situação em que vivíamos do meio onde eu vivia eu achava que as oportunidades seriam... sei lá!!! talvez impossível uma viagem dessas. Ou se possível, quando eu estivesse em uma certa idade aí pra conquistar e por mim mesma, mas eu sempre tive uma visão de mundo bem abrangente assim com relação a conhecer outro país e aprender outra língua... sempre tive muita vontade, porém não era aquela animação total porque já falei o meio onde eu vivia e vai por a gente não tem condições financeiras de bancar um intercâmbio, meus pais ou qualquer pessoa da família.*

Extrato: Abertura ao outro, ao novo. Vontade de aprender e viver novas experiências. Compreensão das diferenças socioculturais, o que demonstra um **conhecimento sociocultural** mais maduro.

Entrevistado 07: O meu mundo era muito fechado. Eu não pensava em nada demais não, só queria terminar escola e sabia que eu tinha que fazer alguma coisa na faculdade, mas eu não sabia o que queria. E... era muito... eu não tinha uma visão grande de nada não. Eu não sonhava em me ver como nada demais... era tudo pequeno, muito fechado, não pensava...talvez sim, sair da minha cidade mas... sabe, que era tudo muito impossível, tudo muito difícil, nada muito grande... não pensava grande não! Era sempre assim tudo muito restrito.

Extrato: Visão restrita do mundo por conta de sua realidade sociocultural antes do intercâmbio. **Consciência de sua realidade** de antes do intercâmbio.

Entrevistado 08: *Bom...sabe que é complicado pensar em como eu me relacionava e via o mundo antes de eu fazer intercâmbio porque minha visão de mundo mudou tanto que é difícil voltar e pensar como eu pensava antes, sabe, mas, é...tudo o que eu imaginava sobre o que estava fora de minha realidade, digamos assim, da minha realidade aqui XXX, aqui no Brasil, era muito baseado no que eu via nos filmes. Era tipo imaginar como eram as ruas, como eram as pessoas, como eram as escolas e tudo mais. Era algo que era muito resumido ao que eu via em filmes. Eu não tinha noção da grandeza do que estava lá fora, como eu tenho hoje, como eu tenho graças a esse intercâmbio, sabe, então de fato fazer um intercâmbio foi o que me fez ter noção do que estava lá fora, porque eu não tinha essa noção. Era algo que era muito criado, era muito mais fantasioso, justamente por essa falta dessa conexão com o que estava lá fora, eu nunca tinha colocado o pé lá fora, então, era justamente algo assim mais fantasioso, sabe, eu não tinha noção da grandeza do que estava me aguardando lá fora.*

Extrato: Realidade do exterior era baseada em filmes que via na TV, porém surpreendeu-se positivamente quando viajou pelo intercâmbio, tomando uma nova **consciência da realidade**.

Entrevistado 09: *Então é... eu era bem assim, é... dependente. Eu era bem dependente da minha família, assim, como eu morava só com minha tia, mas tinha os meus primos, os meus outros tios e tal, mas eu me sentia muito dependente, tanto deles, calma eu... tanto deles como dos amigos e o mundo tinha... eu sempre fui muito sonhadora, sempre sonhei em fazer esse intercâmbio desde que surgiu esse projeto eu já queria fazer e eu sempre vi o mundo com um mundo de oportunidades. Digamos que eu não era fechada nem nada, mas assim as possibilidades aumentaram muito depois, né?*

Extrato: Aberta ao outro, conhecimento das diferenças sociais, demonstrando **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 10: *A visão de mundo que eu tinha era muito restri...era restrita a filmes, é...livros que eu lia eu não tinha o que eu chegava e dizia uma vivência própria. Era tudo o que os outros experienciavam, viviam e eu conseguia aprender, achar um pouco. Então era o que os outros me diziam como era e que eu tinha que aprender.*

Extrato: Visão baseada no que via pela TV e nos relatos de outras pessoas. O intercâmbio fez com que ele tivesse uma maior **consciência da realidade**.

Categorias predominantes: **Conhecimento sociocultural** (5) e **consciência da realidade** (4).

1 - Como foi que você conheceu o PGM? O que o levou a participar deste programa?

Entrevistado 01: *Assim, eu conheci na escola, onde eu estudava, e eu sempre tive vontade de fazer intercâmbio. [...] Eu sempre, sempre falei que eu queria fazer intercâmbio para a Austrália, porque eu acho a Austrália o lugar mais lindo do mundo. Eu sempre fui louca para ir para a Austrália e a minha professora do PGM, ela disse "menina, você é tão inteligente, tão, assim, tem um espírito de liderança, tão dedicada, estudiosa, acho que você se vai dar bem se fizer, se passar. Prontos, aí eu quero. Então eu me inscrevi, passei, consegui para o lugar que queria ((risos)).*

Extrato: **Autoconfiança** na determinação do aluno em se inscrever.

Entrevistado 02: *Eu conheci o PGM, como eu falei, no nono ano, que é a oitava série. Eu conheci através de um amigo meu, na verdade era um conhecido, que morava no meu bairro, que ele tinha...ele estava fazendo...ele tinha acabado de*

voltar do PGM espanhol. Ele tinha ido para a Espanha se não me engano. Aí ele me falou sobre o curso e eu na hora, assim, disse que era isso que eu queria fazer. Eu sempre tive um gosto pela língua inglesa, escutava música, assistia filme legendado e tal, e aí, quando ele me falou desse projeto, eu disse que era aquilo que eu queria fazer.

Extrato: Autoconfiança.

Entrevistado 03: *Eu conheci o PGM na verdade por algumas fotos na internet, e... depois eu ouvi falar na TV Jornal, e eu fiquei fascinado quando eu era sétima série lá no XXX, e aí eu...cabra eu fiquei fascinado por aquilo. Eu vi que meu sonho poderia ser realizado, eu poderia estudar fora do país por um período, então...eu segui da sétima a oitava sempre pensando naquilo, estudando pra que aquilo acontecesse e aí eu escolhi uma escola que fosse realmente referência e pudesse me ensinar bem para que eu esteja realmente preparado, então eu escolhi o EREM YYY.*

Extrato: **Autoconfiança** e perseverança do aluno.

Entrevistado 04: *Bom eu fiquei sabendo do PGM quando ainda era 7ma. série, por aí, que meu irmão estava no primeiro ano, meu irmão mais velho, e daí eu fiquei ouvindo ele falar: "ah não minhas amigas estão fazendo Ganhe o Mundo e aquele outro e eu vou fazer também, aí eu fiquei que é isso de ganhe o mundo e ele me explicou e tudo mais. Aí eu disse "meu deus que legal, é sério que o governo faz isso?" Ele respondeu: "faz". Daí eu pensei: "nossa meu deus" e fiquei falando com minhas amigas: "Eu quero fazer isso". Aí quando a gente foi para o ensino médio eu fiquei dizendo: "eu quero, eu quero" e daí eu fiquei decidida e disse quando chegar no primeiro ano vou entrar nesse curso para fazer o ganhe o mundo. Aí eu vi até as amigas do meu irmão viajando e eu fiquei: " que legal elas foram" e ficava olhando o tempo todo as fotos, entendeu? E tudo mais. Aí quando chegou no primeiro ano, aí tava todo mundo falando muito e tal. Aí quando abriu o programa Ganhe o Mundo eu me inscrevi e eu fiquei com o maior medo de não passar e todo mundo falando que eu ia a entrar. Foi uma loucura.*

Extrato: Determinação, insegurança.

Entrevistado 05: *O PGM eu conheci a princípio por causa de uma reportagem que eu vi quando ainda estava no ensino fundamental e aí eu pensei caramba esse pessoal é de escola pública e está pra fora do país! Como é que fizeram isso? Eu também quero! A partir daquele momento pensei: "caramba, quero isso pra mim também!"(...) não, não, até o nono ano eu era de escola particular... isso...quando foi a partir do ensino médio, E a minha escola particular que eu estudava a mensalidade ia acabar ficando muito cara pra só minha mãe pagar aí eu acabei indo pra escola pública no caso a XXX é uma escola técnica, eu fiz uma prova e entrei. É... aí a partir dessa reportagem que eu vi eu pensei caramba eu quero isso pra mim só que não sabia como conseguir. Uma coisa eu sabia: tinha que ser de escola pública! E aí entrou um amigo meu que ele já estudava na XXX antes de mim, ele é um ano mais velho, e aí ele me chamou pra estudar lá ele me apresentou a escola como é que funcionava as coisas por lá e disse: olha vem estudar aqui! Tu tens que fazer uma prova de português e matemática se você passar, você entra! E a partir daí eu comecei no intercâmbio, o PGM, E me dediquei estudei pra conseguir notas boas e consegui almejar, eu consegui o objetivo que almejava.*

Extrato: Autoconfiança.

Entrevistado 06: *O PGM, eu conheci realmente através da minha escola do EREM XXX. Depois que eu matriculei lá tinha uma amiga minha que fazia parte já do PGM e isso foi logo nos primeiros anos do PGM no primeiro ano realmente do PGM,*

e ela viajou e quando eu entrei na escola ela tinha acabado de chegar de viagem e me influenciou muito: “não amiga, faz o curso que é muito bom! Mesmo que você não faça intercâmbio, mas o curso vai ser bom para sua vida.” e através disso eu me matriculei consegui ingressar, né? E Graças a Deus viajar também. (...) ótimo! Perfeito!

Extrato: Autoconfiança

Entrevistado 07: *Eu conheci através da minha professora de inglês da escola. Ela avisou lá ao pessoal: olhem, vai ter o programa... Ela também não sabia muito não, mas a gente tinha mais ou menos uma ideia... eu tenho programa que você não pode fazer inglês, vão estudar algumas vezes por semana, e vocês dependendo de como forem, vão poder ter a oportunidade de viajar. E aí ninguém acredita né? Tido mundo diz: “tá bom vamos fazer, vamos fazer... todo mundo animado mas ninguém acha que vai dar certo principalmente por ser uma coisa do governo então a gente acha que começa mas que em algum momento eles vão dizer que é mentira até o dia da minha viagem estava achando que era mentira eu disse enquanto não entrar no avião ainda... ainda acho que não vai dar certo mas...(..)*

Extrato: Insegurança

Entrevistado 08: *Bom, eu lembro que eu descobri sobre o PGM através de um coordenador da escola, quando ele estava divulgando o curso de línguas. É... eu lembro que eu estava exatamente numa aula de química, ele pediu licença ao professor, entrou na sala, e ele falou que estavam abertas as inscrições de um curso de inglês que poderia dar a oportunidade da gente fazer um intercâmbio, e, mesmo que isso tenha me ocorrido há tantos anos atrás, eu lembro como se fosse ontem, pois foi um momento muito marcante pra mim. Eu lembro que eu soltei a caneta na hora, tipo, me veio na minha cabeça: eu preciso participar disso, eu preciso participar disso! Eu só me acalmei quando eu coloquei o meu nome na lista que estava na mão dele declarando que eu tinha interesse em participar desse programa, e no começo eu não tinha muito conhecimento sobre. Eu vim descobrir mais sobre o programa ao longo do curso mesmo. Às vezes a gente tentava entrar em contato com alguns pós-intercambistas da escola, mas ainda assim era um pouco complicado. A gente não conseguia entrar... tão frequentemente em contato com eles, mas a gente tinha um ótimo relacionamento com a nossa instrutora de inglês e ela sempre tentava esclarecer as nossas dúvidas, e tal, e... o que me levou a participar desse programa foi justamente o fato de ser uma oportunidade única pra mim. Eu jamais teria imaginado que seria capaz, iria ter a possibilidade de fazer um intercâmbio high school de graça! E então... além do próprio curso de inglês do preparatório antes de viajar. Então, quando eu vi aquilo, mesmo sem ter ideia da grandeza, das mudanças que iriam ocorrer na minha vida por causa disso, eu pensava “eu preciso participar disso, eu preciso tentar! E eu fui lá e tentei!*

Extrato: Autoconfiança.

Entrevistado 09: *Então, eu já conhecia ele assim quando eu entrei na facul...quando eu entrei no colégio do governo, eu tinha 12 anos, e aí foi quando eu ouvi alguém no colégio falando que tinha esse programa. E aí eu não podia ainda fazer parte do programa, né, porque eu ainda estava na sétima série, só podia a partir do primeiro ano. E aí no primeiro ano eu estava na escola, e chegou uma pessoa que representava o programa, e falou que tava, que faltava não sei quantos dias pra fazer a inscrição e quem quisesse podia se inscrever, e aí eu entrei no site e me inscrevi, e foi assim que eu conheci, foi assim que eu consegui.*

Extrato: Autoconfiança.

Entrevistado 10: *O que me levou a participar foi mais o certificado da língua inglesa, não o certificado de intercâmbio, porque até a oitava série, o primeiro ano, eu não sabia falar nada de inglês. Eu sempre passava em inglês com a nota que precisava para passar. Ai depois que a gente, que eu comecei a assistir séries e ler, e ver músicas em inglês e coisa assim, ai eu aprendi inglês, ai eu queria...ai eu aprendi inglês mas só...mas estudando sozinho do que estudando na escola...e depois que, quando eu consegui aprender inglês, ai eu fiz: “pronto, eu sei inglês mas eu preciso de alguma coisa que...de algum papel que eu prec...eu sei falar inglês! Porque minha palavra pode não servir de nada.” Então eu entrei no intercâmbio só querendo terminar o curso para ter um certificado dizendo que eu tenho a carga horária de um ano e meio de curso e sabe falar inglês.*

Extrato: Autoconfiança.

Categoria predominante: Autoconfiança (8).

2- Que expectativas tinha inicialmente?

Entrevistado 01: *Assim, eu fui com muita expectativa, meu deus, minha família vai-me receber super bem, e vão gostar de mim, vão ser super calorosos, né? Eu imaginei assim, um país que ia ser totalmente diferente do Brasil, por mais não soubesse que não iria ser tão diferente, mas eu falei assim “ as pessoas são mais educadas, o ônibus não é tão lotado, não vou ter tantas dificuldades para sair de casa, não vai ter furto, não vai ter assédio, entendeu? E quando eu cheguei lá, meu deus, eu pegava o ônibus cheio, tinha enchente, teve um caso assim, que aconteceu de assédio, eu tive que ir na casa do vizinho.*

– Foi na minha rua, um homem me seguiu, eu morava perto da XYX e ela...disse XXX, vai querer ir para casa? Vou, mas eu vou sozinha mesmo. Só que estava escuro. Como lá é diferente a segurança, está tranquilo. Mas eu fui para casa e um homem me seguiu, quando eu percebi que ele estava me seguindo eu, meu deus, e agora o que vou fazer. Então como conhecia minha vizinha, ela morava na esquina da rua, eu entrei na casa dela desesperada, ela ficou olhando, e o homem continuou na frente da casa.

– Ai eu fiquei lá, meu pai foi-me buscar, eu passei assim uns dias, com medo de ir para a escola

Extrato: Autoconfiança e empatia.¹⁶

Entrevistado 02: *Assim, eu lembro que, em algumas palestras do PGM, eles sempre diziam que era para a gente escolher a mesma grade que era para escolher aqui e que teria lá. As mesmas disciplinas. Só que quando a gente chega lá, a grade curricular não é a mesma. As notas não são as mesmas, não valem a mesma coisa, então acho que uma coisa que poderia mudar seria exatamente isso. Dizer “oh, vocês estão livres para escolher as matérias que vocês quiserem”, até porque, eu lembro que na AXX o primeiro dia de escola da gente, ele perguntou “o que é que você vai ser?” e, a partir da resposta da gente, eles direcionavam as matérias. A gente não podia dizer, “ai eu quero fazer isso, isso e isso” e, para mim tudo seria perfeito. Tudo de tudo. A família, o PGM, tudo seria aquela coisa mais perfeita, tipo um sonhinho de adolescente, que dava a idade. Assim, não tenho que reclamar da experiência, mas a minha impressão ao chegar lá, foi dureza.*

? – Eu lembro que, por exemplo, tiveram algumas palestras, e muitas delas, a gente não tinha resposta. A última palestra da gente foi para dizer o dia da viagem, e a gente saiu de lá sem saber o dia da viagem. E a gente só ficou sabendo pelo

¹⁶ Esse incidente foi um fato isolado que poderia ter acontecido em qualquer outro lugar, mas neste caso serviu para o amadurecimento da aluna. Pelos seus relatos vemos que no intercâmbio ela aprendeu a ser mais autossuficiente.

Facebook da agência alguns dias depois, praticamente em cima da hora já. E... questão de documentação, eles eram muito falhos, eles pediam coisas a mais. É assim, querendo ou não, é um certo gasto, autenticação de documento, tirar os “xerox” e tal, para quem não tem impressora em casa, por exemplo, é um tormento e aí, eles pediram várias coisas que, no fim, nunca usaram.

Extrato: Insegurança.

Entrevistado 03: *A sensação é que meu sonho estava começando ali. Eu acho que sempre tive a certeza dentro de mim que eu conseguiria, porque eu me esforço muito quando quero alguma coisa. Então quando começou o curso eu sentia que aquilo ali era o começo de um sonho... então foi sensacional dei meu máximo para aprender.... tanto é que isso me ajudou muito pra a adaptação lá que eu tive muita dificuldade com o inglês nativo esse tipo de coisa então acho que no começo do curso foi a sensação de que meu sonho estava começando.*

Extrato: Autoconfiança e determinação.

Entrevistado 04: *Ah, sim. Eu achava que, a princípio, tava assim super empolgada, assim, todo mundo vai passar, entendeu? Todo mundo consegue passar, todo mundo vai chegar lá. Eu achava assim, que o Ganhe o Mundo, não sei, eu fiquei muito maravilhada, entendeu? Aí depois com o tempo eu fazendo o curso e tal aí eu fiquei com medo, pois não é todo mundo que vai passar, não é tudo mundo que vai conseguir. Aí eu já fiquei com medo mas, os professores ficavam falando muito e eu ficava: “meu deus do céu”, desisto, eu não vou conseguir não.*

Extrato: Insegurança.

Entrevistado 05: *Por exemplo em relação ao curso eu tinha uma expectativa de que assim, o curso... ele realmente desse uma base grande, realmente grande! Para pessoa que não sabe de nada que está indo pra lá pra outro país para conhecer novas pessoas novas culturas uma nova língua relativamente eu tinha essa expectativa. Pra mim não funcionou muito isso, porque eu já tinha uma boa base de inglês antes e assim então o curso particular não posso pra mim não quer acabou não acrescentando muito, sabe? Mas eu tenho certeza que pra outras pessoas acrescentou bastante! E, em relação a viagem, eu acho que todas minhas expectativas que eu tive foram cumpridas né é claro em relação por exemplo a família que eu fiquei, é obvio que esperaria uma família com pai ou a mãe talvez um filho ou uma filha, um cachorro (...) pra passear pelo país inteiro. Obvio, isso aí todo mundo queria, mas infelizmente não dá pra tudo não dá pra ter isso. Nem todo mundo tem isso, não é? Mas sem contar essa parte foi tudo excelente.*

Extrato: Autoconfiança, conhecimento da língua.

Entrevistado 06: *Com inglês, falando com relação à língua mesmo, assim, não era... já tinha tido alguma experiência, mas você sabe, aquela experiência do fundamental, que é uma coisa bem básica mesmo de inglês. Não era um contato tão grande... eu não era do tipo... acho que nem basicamente, eu não falava nem o básico eu acho... quando eu cheguei no curso. Era.... sempre gostei muito de outras línguas, porém não tinha tido a oportunidade de me aprofundar nisso. Mas, era muito pouca experiência com a língua e com outros países também e assim, com relação a pesquisa, a queria saber como era tinha uma experiência pequena.*

Extrato: Abertura ao outro, pouco conhecimento da língua, adaptação a uma nova realidade, mesmo tendo pouco conhecimento da língua, mostrou que soube **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 07: *Era... eu achava isso,, apesar de que eu adorei né quando eu comecei eu vi que eu estava falando inglês na escola meu deus eu fiquei fascinada! Que é isso gente! porque adorei de verdade... na verdade comecei a me interessar mais por que todo mundo quer saber de inglês porque é só o verbo to be, verbo to be... e aí o curso fez a gente vê que não era só isso, né, que a gente pode ir além eu comecei a me interessar bastante, e me saí muito melhor no inglês e, o curso, ele também... pra poder estar no intercâmbio você tinha que ser bom em outras matérias, além do inglês. Então isso forçava, entre aspas, a gente a estudar também português, a estudar também matemática pra poder conseguir realmente fazer o intercâmbio. Eu achei muito bem pensado.*

Extrato: Autoconfiança, superação e lidar com as diferenças.

Entrevistado 08: *Nossa, é bem engraçado responder essa pergunta porque é muito relacionado ao que eu já te respondi...antes! Em relação a essa fantasia sabe, muito baseado em... é... em filmes e tal, era assim que era aquela coisa de nossa! Eu mal posso esperar pra ver neve, andar naquelas ruas, ver as folhas caindo no outono, sabe, e... era muito em relação a isso mas, eu também tinha, eu estava ansioso muito, é... a melhora do inglês, conhecer mais sobre a cultura, é... de...outras pessoas. Eu, na época, pensava muito de ir pro Canadá, torcia muito pra ir pro Canadá, mesmo eu acabando indo pra Austrália, algo que foi surpresa total porque eu queria o Canadá porque era justamente essa fantasia da neve, experimentar um clima que é totalmente diferente do Brasil, sabe, então é muito essa vontade de viver o novo, experimentar coisas novas e tal.*

Extrato: Abertura ao outro, empatia.

Entrevistado 09: *Então, é... A expectativa era de passar no projeto, de conseguir fazer o curso, de viajar, de conhecer gente nova, de aprender a língua, de me tornar mais independente.*

Extrato: Abertura ao outro.

Entrevistado 10: *Antes de viajar eu não esperava nem que eu passasse. Porque eu via o quanto o pessoal se dedicava, o quanto eles... eu tinha muita vergonha até mesmo de interagir com o professor em sala de aula. Aí eu via que as pessoas não sabiam que as vagas eram limitadas. Então eu não esperava que eu fosse viajar, eu estava com as expectativas bem baixas. Isso também é muito de mim, porque eu não crio muito expectativa. Eu só esperava, como eu falei, terminar o curso de inglês pra ter o certificado dizendo que eu passei a carga horária completa.*

Extrato: Baixa autoconfiança.

Categorias predominantes: Autoconfiança (4), lidar com as diferenças (2), empatia (2).

3- Como se sentia fazendo parte de um grupo seletivo de alunos se preparando para um intercâmbio no exterior?

Entrevistado 01: *Fácil. Porque a gente na escola, por fazer o curso, vão ficando "ah, me ajuda em inglês", eu gostava, que eu gosto muito de ensinar.*

Então, "ah, me ajuda nisso, me ajuda naquilo" mas também tem a parte chata, né? Que ficava "tu não sabe isso?" Não, porque eu não sou um tradutor, né? Eu não sei tudo ainda, mas eu gostava bastante e assim, minha turma era

maravilhosa, minha professora, meu deus, muito boa. A gente sempre tinha ela fora da escola, ia para o shopping para conhecer os nomes das lojas, das coisas, e direções eram poucos também, então [...]

Extrato: **Autoconfiança, empatia**, abertura ao outro, conhecimento de língua, maior desenvoltura.

Entrevistado 02: *Na verdade, eu não acreditei que estava participando até entrar no avião.*

? – Foi. Eu não acreditava de jeito nenhum que tinha gente do meu grupo, de intercambista que já tinha arrumado a mala não sei quanto tempo antes da viagem. Eu arrumei horas antes.

? – Juro. Eu tinha separado as coisas na mala, mas só aberto a mala de jogar as coisas dentro, pronto. E aí arrumar mesmo, eu nunca cheguei a acreditar de verdade e também, como a gente fez a prova no ano de 2015, e a gente só viajou no ano de 2016, eu acreditava que não ia acontecer. A gente fez a prova, se não me engano, no mês de fevereiro, no dia 27 de 2015, e a gente só foi viajar no dia 13 de fevereiro de 2016 e então aí, o [...] estava mostrando situações e eu ficava nervosa “meu deus, será que vai, não vai?” Mas eu nunca acreditei que estava participando no grupo.

Extrato: Insegurança, compreensão das diferenças.

Entrevistado 03: *Bom eu me sentia privilegiado na verdade porque eu já tinha visto alguns anos anteriores e experiências de vidas eu entendi é que aquilo ali era realmente era alcançável e que seria muito bom então eu me sentia privilegiado porque eu estava, dava o melhor sempre para conseguir alcançar o intercâmbio.*

Extrato: **Autoconfiança**, conhecimento da língua, maior desenvoltura.

Entrevistado 04: *Eu me sentia muito bem com isso... eu pensava “gente, eu tou aprendendo inglês para fazer a prova e viajar” aí eu ficava: “meu inglês não é tão bom assim” porque você vai aprendendo no início básico, aprende a falar e tal mas, tu nao aprende tão corretamente como você aprende quando está lá. Entendeu? Mas, para mim... assim se você for viajar tem que ir sabendo tudo, inclusive tinha, assim, muita gente do meu curso que já tinham feito curso de inglês antes e eles falavam assim super bem e eu ficava tipo: “meu deus do céu, o que é que essa pessoa está falando?!”.Aí eu pensava todo mundo vai passar e eu não vou, porque eu sou horrível em inglês mas daí eu ficava tipo.. “eu consegui chegar até aqui no curso, o objetivo não é o intercâmbio, o objetivo é aprender a falar inglês. Então vamos ao menos conseguir isso.*

Extrato: Conhecimento da língua, insegurança.

Entrevistado 05: *Cara... Sem palavras!!! Realmente a sensação foi muito boa de saber que você se dedicou pra aquilo, você estudou pra aquilo, foi uma coisa que você queria muito, e você finalmente... saiu a lista e você vê que seu nome está lá! é uma sensação... nossa! ótima! Muito bom! (...) pois é... um alívio muito grande (...) foi exatamente o que eu fiz, quando saiu a lista, saí pulando pela escola...foi exatamente isso! Infelizmente né tem uns amigos da gente que não passaram acontece a gente fica gente naquele meio a meio né feliz por nós mas triste por eles.*

Extrato: Dedicção, conhecimento da língua, conhecimento do programa, **autoconfiança**.

Entrevistado 06: *Poxa era... era emocionante...eu acho assim... acho que uma palavra que define. Porque como eu gostava muito já de uma outra língua, então a oportunidade de entrar no curso, que é uma das primeiras etapas, foi, foi ótimo! E era muito bom, meu grupo era muito bom. Meu professor era ótimo...*

Extrato: Dedicção, conhecimento da língua, **empatia**.

Entrevistado 07: *Então era tudo muito novo pra todo mundo né só com a gente estava lendo a escola também vi a gente como grupo do inglês e a gente era diferente. E aí todo mundo começava a querer saber...saber como é que fala tal coisa em inglês? como é que fala tal coisa em inglês? Tido mundo me perguntando isso... sim de lá da escola! E eu me sentia bem! assim era uma coisa nova. Eu me sentia realmente que eu estava me tornando algo, que estava tendo uma diferença das pessoas que eu sempre gostei muito estudar, enfim ...mas eu me sentia que não era sou aquilo que eu podia ser mais. Ali eu já estava percebendo que eu podia ter uma diferença. Eu ainda não tinha noção de quão grande isso era vais ver que eu estava assim.*

Extrato: Abertura ao outro, conhecimento do programa, conhecimento da língua, dedicação, **autoconfiança**.

Entrevistado 08: *Nossa, de fato era um sentimento e ainda é quando eu penso sobre... tipo, é difícil colocar em palavras, sabe, pois, quando eu assim parava e paro pra pensar na quantidade de alunos que entraram no curso, na quantidade de alunos que, é... fizeram a prova e ainda teve essas vagas que de repente precisaram ser cortadas em cima da hora... quando penso sobre tudo! Tudo, tudo que a gente teve que passar até conseguir alcançar o nosso objetivo eu nisso...não é nem de sorte, eu acho, mas esse grande privilégio que nós tivemos nessa, essa grande oportunidade, sabe, é algo muito precioso, é algo que é transformador, sabe, então é de fato um sentimento que é complicado de se colocar em palavras, de tamanha grandeza que é quando a gente para pra pensar que nós fazemos parte de um grupo que lutou, que persistiu, que estudou... que passou horas, o dia inteiro dentro da escola pra conseguir alcançar esse objetivo, sabe, então é um sentimento que é uma mistura de felicidade com muitas outras...é realmente difícil de colocar em palavras.*

Extrato: **Autoconfiança**, abertura ao outro, maior desenvoltura, conhecimento da língua.

Entrevistado 09: *Então, eu me senti bem privilegiada, eu fiquei bem, bem feliz quando consegui passar, é... eu fui muito reconhecida na minha escola porque eu fui a única menina que passou (não compreensível) uma menina e tinha um outro menino. Foram só nós dois, e a gente, e assim eu me senti muito privilegiada, me senti reconhecida, é... eu vi que todo meu esforço, o meu estudo na escola de ter tirado notas altas tinham valido a pena, eu estava sendo recompensada de outra, de uma maneira que era o que eu queria.*

Extrato: Maior desenvoltura, conhecimento do programa, conhecimento da língua, abertura ao outro, dedicação.

Entrevistado 10: *Pronto não era... a minha escola era muito...eu entrei logo no primeiro ano dela. Então, esse de grupo seletivo, não existia. Todo mundo que queria participar do intercâmbio, conseguiu. Então era sessenta vagas pra inglês, trinta pra espanhol. A escola da gente mal tinha cento e vinte alunos. Então, cento e vinte alunos pra noventa vagas, nem todo mundo queria fazer esse curso. Todos que queriam, conseguiram entrar. Hoje em dia já é diferente, hoje em dia minha escola, a escola que eu fui já... porque eu entrei no primeiro ano da escola. Eu fui da primeira turma, então tinha pouca gente, mas hoje em dia a escola já está com as três turmas formadas há anos...são quase quatrocentas pessoas para cento e vinte vagas, então já é mais difícil, já tem um pouco mais seletivo.*

Extrato: Conhecimento do programa, conhecimento da língua, abertura ao outro, dedicação, maior desenvoltura.

Categorias predominantes: **Autoconfiança** (5), **empatia** (2)

4- Como era a sua relação com os colegas do curso preparatório e os demais colegas de colégio?

Entrevistado 01: *Assim, era...era às turmas. Primeiro era A, B e C, então quando teve o curso, foi um pouquinho de cada turma. E a gente sempre teve boa relação com a escola, nunca teve diferença de quem fazia um curso PGM e quem não fazia porque a maioria queria fazer. Só que não podiam por causa das notas, que não tinha conseguido, mas assim, a turma era maravilhosa e eu tinha um apoio, assim, queria que todo o mundo vá comigo, todo o mundo passe, mas não é possível, né?*

? – Mas eu gostava muito deles, de todo o mundo. Era todo o mundo muito unido.

Extrato: Empatia, abertura ao outro.

Entrevistado 02: *Com os do colégio, eles me deram muito apoio sempre. Eu sempre fui uma pessoa muito nervosa, para tudo na minha vida, e...lembro que por exemplo, no dia da prova do PGM, eu chorei antes da prova muito, assim muito, me desesperei, que eu não ia conseguir passar e que nada ia dar certo, que só tinha perdido meu tempo e, querendo ou não eu larguei. Eu sempre estudei em particular, então eu larguei todo o tipo de ensino, e vou entrar no governo, para passar. E aí me deu essa crise de não vai conseguir, agora com eles tudo perfeito, meu relacionamento com o grupo de intercambista, na verdade eu me senti deslocada. Eu achei que não pertencia...também por não acreditar que estava fazendo parte daquele grupo, talvez me tenha fechado para a convivência, mas eu não posso dizer, que não me dei 100% bem com todas as pessoas, tanto que hoje mantenho contacto com LX mas é uma pessoa. Apenas.*

Extrato: Insegurança, menor abertura ao outro, pouca autoconfiança.

Entrevistado 03: *Era muito boa pra falar verdade eu como tinha mais afinidade como acabei estudando mais e buscando mais, eu sempre ajudava meus amigos que tem alguma dificuldade na escola no curso também no PGM... e meu professor de línguas era muito bom, muito bom mesmo meu professor de inglês...então foi sensacional porque o professor do PGM, o professor do curso de línguas... então era uma aula muito boa porque era aprendendo se divertindo coisa bacana todo mundo gostava de todo mundo.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, **autoconfiança**, maior desenvoltura.

Entrevistado 04: *Era uma muito boa amizade porque eu já vinha em amizade com os colegas da escola antes do curso começar e daí o curso começou e todo mundo ficou muito animado mas com o tempo as pessoas foram desistindo e tal como sempre tem pessoas que desistem do curso porque teve gentes daqueles desistindo no primeiro dia, aí eu fiquei muito chocada e a gente conversava assim: “nossa, porque que você desistiu do primeiro dia do curso?” mas tinha pessoas no primeiro dia já falando: “ah não é só quero pelo intercâmbio” mas você tem que querer para aprender a língua, entendeu? Aí as pessoas logo desistiram e tudo mais. Mas, a minha amizade com eles era muito boa, eles estavam sempre me dando apoio e tudo mais, dizendo que eu iria conseguir e que eu era muito inteligente e essas coisas, entendeu? Muito boa amizade.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, **autoconfiança**.

Entrevistado 05: *Como eu te disse o curso preparatório, no caso, era na minha própria escola então assim todo mundo do meu curso, eu já conhecia. Então do mesmo jeito que era pessoal da escola em geral eu tive uma boa convivência, então com a gente sempre tudo muito tranquilo, sem nenhum estresse nem nada. Sempre de boa.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, **autoconfiança**.

Entrevistado 06: *Perfeito! Ótimo, ótimo, ótimo! No grupo quase todo mundo eram meus amigos... na verdade são meus amigos ainda até hoje. Os colegas de colégio? Também! Era uma relação sempre que rolava tão boa com todo mundo nunca tive atrito graças a Deus.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro.

Entrevistado 07: *Então... além... antes do curso eu só conversava com pessoal da minha sala, né? Porque cada um tem sua sala, então geralmente a gente tem os grupinhos e só conversa com eles. Mas aí depois do curso eu vou tive a oportunidade de conhecer gente de outras salas! Porque eles selecionaram um determinado grupo de pessoas, mas que não era da mesma sala. Então pude conhecer pessoas de outras salas, de outras cidades também porque lá no meu na minha escola tem várias cidades, aí além de conversar eu me senti mais assim, um pouco mais popular, né? porque eu tinha...as pessoas sabiam o que é que eu fazia. Eu também comecei a ver o que elas faziam, e não fica então esse bicho-de-sete-cabeças que todo mundo tem medo na adolescência de conhecer pessoas, de falar, né? Então me senti bem, assim... eu me via com mais amigos. Talvez não amigos mas eu conhecia mais pessoas.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, **autoconfiança**.

Entrevistado 08: *É... embora a gente estava dentro do curso tivesse uma ideia que nem todas as pessoas que estavam nele numa certa fase iriam ter a oportunidade de viajar através do PGM, a gente se ajudava demais, não tinha isso de competição, sabe, estávamos ali felizes pela pessoa que conseguisse viajar e tínhamos em mente que caso a gente não conseguisse naquele momento, iríamos conseguir em outro, sabe, então algumas pessoas ali dentro tinham mais dificuldades do que outras pra aprender inglês, e...então a gente se reunia, por mais que a gente passava o dia todo assim com bastante aula, sempre que aparecia uma oportunidade, um tempinho livre, uma aula vaga, a gente se reunia, pegava o livro do curso, ou outro material de inglês, se sentava, se reunia, e via a revisão dos assuntos, ia tentando tirar a dúvida um do outro, sabe, a gente se apoiava bastante, e... eu também tentava fazer isso, é, com os demais colegas da escola, se reunir pra tirar dúvida um do outro, era muito isso de uma mão lava a outra, a gente se ajudava demais, era ótimo!*

Extrato: Empatia, abertura ao outro.

Entrevistado 09: *Então, é...como eu disse a tu, eu era, como se diz, eu era bem fechada assim, eu era bem dependente dos meus amigos que eu conhecia, então eu era bem na minha só com aquele grupo de cinco pessoas que eu conhecia desde a sétima série e o pessoal que começou a fazer o curso comigo, é... eu não conhecia ninguém, inclusive tem algumas pessoas que eu sabia que não gostavam de mim, e aí quando a gente se conheceu todo mundo mudou, todo mundo ficou muito amigo, inclusive até hoje depois de, de quatro anos que a gente começou, porque a gente começou em 2014 o curso pra o PGM, é...a gente é amigo, tem grupo no WhatsApp, a gente se fala até hoje, a gente criou realmente um laço forte de amizade....de pessoas de várias turmas, é... porque eu tinha a turma "A"...que era do primeiro ano "A" e tinha o primeiro "b", "C" e "D"... assim eu fiz amizades com todos os primeiros anos. Naquela época, né...*

Extrato: Empatia, abertura ao outro.

Entrevistado 10: *Era uma relação muito boa. Eu demorei a fazer amizades lá, mas uma vez que fazendo amizades a gente conseguiu criando ela.*

Extrato: Abertura ao outro.

Categorias predominantes: Empatia (8), autoconfiança (4)

5- Você via diferenças entre as aulas de Inglês regulares e as aulas do curso preparatório? Quais?

Entrevistado 01:

Muito.

? – Porque a minha professora de inglês, ela só todas as aulas, era de ler. Ela só passava música para a gente traduzir, e questões do ENEM para a gente exercitar. Ela dizia que a gente estava estudando inglês só para passar o ENEM.

? – Muito direcionada. Então assim, quando eu chegava no curso, eu já tinha feito cursinho antes. Aí eu tinha uma basesinha, mas eu gostei muito do curso. Por causa de ser um desafio [...] tava entendendo, eu não entendia quase nada e depois aprendi a ter essa relação, né? E a aula tinha conversação e na aula dela a gente não confia nada.

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 02: *Eu via, com certeza, porque é assim, nas aulas de inglês na escola, você não tem aquele espaço para falar, e o professor ouvir você pessoalmente, e ele corrigir a questão de pronúncia, ou até em questão mesmo de grafia. E a turma normal, a turma de colégio de governo é umas quarenta pessoas no primeiro ano, vai até caindo depois, mas mesmo assim, é uma turma grande e eu acho que eles não têm espaço para estar olhando cada um. E também, a gente não tem espaço para falar. Eu lembro que nem uma aula, da minha escola mesmo, sem ser do PGM, a gente chegou a falar alguma frase em inglês, nada.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 03: *Com certeza! com certeza o inglês que a gente vê né, na escola, na escola pública aqui no Brasil, é um inglês muito básico sempre naquela história do verbo to be e coisas básicas e simples que não faziam com que você fosse apto a ter uma conversação. E o curso de línguas não, eles te ensinavam tudo. Ensinavam um pouquinho de gramática, focava na conversação e assim você ia perder o medo de falar... era muito bom porque era, a gente aprendia praticando e saía daquela.... daquela teoria.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 04: *Sim, bastante. Porque assim, durante toda minha vida o que eu aprendi foi o verbo to be, nas salas regulares da escola, entendeu? Estava indo muito bem nas provas mas uma coisa que tipo que a professora ensinava a partir de didática, explicava como era para aplicar e pronto. Aí na prova ela colocava tipo o que a gente precisava para o ENEM e não para inglês para a vida. Então ela colocava nas provas tipo um texto, a gente só identificava as coisas aprendidas e era só isso. Eu não sabia como pronunciar nada nem nada do tipo. Aí quando chegaram as aulas de inglês eu meio que bolei tipo eu não lembrava as coisas das aulas regulares da escola porque eu gravava para a prova e só isso. Aí quando chegaram as aulas de inglês do curso eu vi bastante diferença porque eles ensinavam para você aprender e não para você passar na prova, entendeu? Daí eles explicavam a pronúncia, praticavam conversação e isso no início parecia difícil para mim porque era difícil a pronúncia e tudo mais, e eu acostumada só com a teoria, aí eu me dei um pouco mal*

no início mas com o tempo fui acostumando. Quando chegava nas aulas regulares da escola eu ficava: “ah, nossa isso é muito fácil, sei como pronunciar”

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 05: *Sinceramente eu vejo. Eu vejo diferenças. Principalmente assim porque a aula de inglês na escola... imagina como se fosse uma aula de português só que em outra língua. Numa aula de inglês na escola você aprende literatura, você aprende obras de outras pessoas, você aprende também cultura de outros países como as pessoas agem por pá e etc. No inglês do curso, é focado principalmente para sua fala, pra você saber se virar quando você chegar lá fora o que você precisa saber pra caso você esteja suponhamos, espero que não aconteça com ninguém, mas se perdido em algum lugar, e aí você precisa urgentemente falar com alguém para poder encontrar alguma direção. O curso do PGM foca nisso, fica o necessário pra você poder se virar lá fora não é aquele negócio que vai dar uma carga enorme a você pra você sair de lá bilingue.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 06: *Com certeza! Diferença total assim, eu acho que a uma das maiores diferenças é conversação, né? Que infelizmente no ensino médio a gente ainda não tem esse contato direto com inglês além de gramática, e teoria, teoria, sem prática.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 07: *Com certeza (risos) porque como eu disse a gente está cansado de ouvir aqui na escola gente só aprende o verbo to be. E no caso do curso não, era só isso! eu sei que na escola a gente não só vê o verbo to be, mas geralmente os professores de inglês não estão preparados na escola regular. Eles não sabem falar inglês. Às vezes eles não sabem o que é que eles estão ensinando e o aluno percebe isso. O aluno percebe que o professor não está preparado, então se o professor não está nem aí pra matéria a gente muito menos. Então a gente fica... bem.... bem, quando é um inglês de escola A gente ficava muito né...achava muito... nem aí... pra que eu quero estudar isso? E no inglês do curso eu comecei a ver uma esperança, uma razão pra estudar inglês eu conseguia me comunicar com as pessoas não era só escrever. Escrever coisa que eu nem sabia o que era...era, realmente estava falando, é... o professor tinha inglês fluente, era preparado... ah gente, foi muito bom! eu comecei a me comunicar com a minhas amigas em inglês não era só português a gente poderia focar em inglês foi muito bom, foi muito bom...*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 08: *Com certeza! Tanto a cerca de conteúdo, e relação professor aluno.*

- Como assim?

É... Os conteúdos que eram vistos em aulas regulares, eram bem mais simples, sabe, e eles pareciam ser bastante repetitivos nos três anos, era... normalmente verb To Be, superlativo, essas coisas, algumas vezes plural e tal, era coisinhas bem simples e quem normalmente se repetiam durante os três anos. E...em comparação com isso no curso, a gente ia sempre ficando cada vez mais complexo, certo? E tinha bastante essa visão de que a gente estava se preparando para ter uma experiência fora. Estávamos nos preparando para poder ser capazes de manter conversa com pessoas que eram nativas de inglês, e também pessoas que sabiam a língua inglesa e que a gente iria acabar se comunicando em algum

momento. Então tinha essa diferença acerca de objetivos e conteúdos e também a gente pode... eu pude perceber que no curso de inglês, o curso preparatório os alunos ficavam mais engajados, tipo a grande maioria, porque a grande maioria sabia que estava ali pois estava se preparando para um possível intercâmbio, então os alunos demonstravam estar muito mais engajados, sabe, enquanto na sala de aula, eu observava que o comportamento dos alunos era totalmente diferente porque a maioria dos alunos via inglês como uma coisa muito difícil que é impossível de ser aprendida e eles simplesmente rejeitavam aquele conhecimento, sabe, não... eles não demonstravam ter uma grande iniciativa de ir até o professor, tirar as dúvidas, essas coisas... era tipo foco em absorver o que era necessário para passar na prova e pronto! "Não tenho o objetivo de aprender essa língua, não quero saber", Tinha assim muito... eu tinha muito essa percepção que justamente no curso não acontecia tanto. Houve uma certa evasão, umas pessoas saíram, mas era perceptível que os alunos que estavam ali no curso, eles de fato estavam querendo aprender, sabe, então isso é bem marcante, eu percebi isso bastante.

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 09: *Sim, sim! Com certeza! É...a matéria, a disciplina na escola normal, regular era bem assim: o professor vinha lá, ensinava aquele verbo To Be, dizendo o que todo mundo já sabe, né...quer dizer, que todo mundo já sabe, não. Que todo mundo já sabe que é o que vai ser aprendido mas que ninguém no final aprende, né... Muito raro que tem um professor falando com a gente em português, passava uma provinha, coisas bem simples. Já no curso era bem mais intenso, né, porque a gente ia todos os dias, pelo menos o meu curso essa assim todo dia, era duas horas por dia, de segunda à sexta....a gente só podia falar inglês, só podia interagir em inglês, o professor sempre dizia assim, é... "Se vocês quiserem conversar, podem conversar, mas só em inglês." Então era (incompreensível), né.... pra falar em inglês, só inglês.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 10: *Via, algumas diferenças, por exemplo: nas aulas do preparatório a gente se... o professor, ele reclamava muito se a gente não falasse inglês. Ele queria por que queria que a gente falasse inglês o tempo todo pra pedir pra ir no banheiro, pra tirar alguma dúvida. Já nas aulas do curso mesmo, como não era todo mundo que queria saber inglês, era mais porque estava na carga horária, já era mais...algo mais light, vamos dizer assim. Era mais conversando entre si, vendo regras de conversação, vendo regras de escrita, tinha uma diferença muito grande.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens que integra a categoria **lidar com as diferenças**.

Categoria predominante: Lidar com as diferenças. (10)

6- Teve alguma dificuldade em se adaptar ao ritmo e ao conteúdo do curso preparatório?

Entrevistado 01:

Não, minha rotina sempre foi muito pesada.

? – Sempre. O meu pai sempre foi assim, de a gente ir para a escola, sair da escola e ir para algum lugar, eu cheguei em casa (à) meia noite e então, eu estudava o dia todo, eu tinha um curso à noite e então me acostumei. Era difícil para estudar para a escola, que a gente tinha pouco tempo, à noite.

Extrato: Autoconfiança.

Entrevistado 02: *Não, porque eu também já tinha feito na oitava série, que é o nono ano, eu tinha feito seis meses do curso básico de inglês. Aí, eu não senti tanta dificuldade em certas coisas.*

? – O PGM, o curso, tem só inglês e espanhol, mas a gente focava em inglês. E aí, uma das coisas boas era a conversação.

Tinha muita aula em que era oratória, prova, quando você fazia prova, você tinha dois tipos, escrita e oral, e...

W – Preparar as habilidades, né?

? – É. E o bom também era que você não se sentia envergonhada, porque o grupo, parecia caminhar no mesmo nível que você, não tinha esse negócio de um sabe mais, outro sabe menos.

Extrato: Conhecimento da língua, **autoconfiança**.

Entrevistado 03: *Do curso não. Nunca tive dificuldade, eu sempre fui bem.*

W – O curso preparatório era só inglês ou tinha alguma outra coisa?

AI – Só inglês, só inglês.

Extrato: **Autoconfiança**.

Entrevistado 04: *Não, eu não tive nenhuma dificuldade.*

Extrato: Conhecimento da língua, **autoconfiança**.

Entrevistado 05: *Não, foi tudo tranquilo. Sempre que o professor passava alguma atividade ou passava algum teste, eu sempre fazia e ocorreu tudo bem*

Extrato: Conhecimento da língua, maior desenvoltura.

Entrevistado 06: *No começo um pouquinho. Porém, como eu já falei, o meu professor era ótimo e foi abrindo pra esse mundo pra gente ir ingressando.*

Extrato: Mostra facilidade em adaptação e saber **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 07: *No começo sim porque todo em inglês né? então a gente não entende nada mesmo, no começo. Mas eu entendo que isso também ajudou a gente a se acostumar realmente com listening, só que, eu acho que depende de cada aluno. Porque eu era boa, por exemplo, em falar, mas eu tinha um pouquinho de dificuldade em escutar e percebi e confirmei isso quando fiz intercâmbio. Já tem alunos que conseguem escutar tudo, mas não conseguiam se comunicar. Então, aí também depende.*

Extrato: Mostra uma habilidade de adaptação a uma nova realidade, o que denota a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 08: *Na verdade não. Embora o curso fosse se tornando cada vez mais complexo, o fato de eu ter feito um curso de inglês antes, que embora não tenha sido um curso de inglês de uma escola que seja super reconhecida e tal, ele foi capa de me dar uma base muito legal pra eu ter facilidade no curso que ofereceram pelo PGM e também posteriormente pra que eu conseguisse aprimorar cada vez mais, sabe, que ali justamente pude aprender mesmo uma noção melhor de gramática, adquirir bastante vocabulário, então isso me ajudou muito no curso, e inclusive eu fazia uso desse conhecimento para meio que auxiliar a professora, é...como se fosse uma ponte, sabe, por exemplo: a professora passava os conteúdos ali dentro de sala, mas quando a gente estava do lado de fora, a gente não estava com a professora. Quando alguém tinha*

uma dúvida que tipo não podia recorrer a ela, eu tentava é...fazer uso do que eu sabia pra ajudar os outros alunos que também faziam parte do curso e tal. Então, eu não tive nenhuma dificuldade em me adaptar ao ritmo. A dificuldade, entre aspas, era algo muito mais relacionado ao tempo passado na escola, sabe, porque era de sete e meia da manhã até sete horas da noite, então era bastante puxado, de segunda à sexta-feira, então o ritmo eu relacionaria muito mais ao tempo passado na escola do que ao conteúdo que estava sendo apresentado ali.

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens, o que denota a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 09: *É, eu não tive tanta dificuldade porque era uma matéria que eu sempre gostei muito... que desde que eu tinha acho que onze ou doze anos que eu, eu tinha feito um curso que o governo mesmo oferece nas escolas, que é o NEL, né, que é o núcleo de...acho que é núcleo de estudo de línguas, coisa assim. É... eu já tinha feito mas é...só o básico, mas eu gostava muito de ver séries já em inglês e música, né...então eu já era bem, eu já, já tinha um conhecimento, então não foi tão difícil pra mim. Como eu gostava muito, então foi muito mais fácil né, de me dedicar.*

Extrato: Habilidade de adaptação a uma nova realidade, o que denota a categoria **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 10: *Não. Como eu falei, eu já tinha começado a estudar pra aprender a falar inglês antes mesmo nesse curso. Então quando eu cheguei, já tinha muitas coisas que eu já sabia. É claro que você não sabe de tudo, então eu tinha algumas dúvidas. Mas sim que o ritmo foi muito legal, porque o professor começou bem do básico, passando todos os passo-à-passo, básico, intermediário, então o básico, ele conseguiu seguir um ritmo muito bom, foi muito legal.*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens, o que denota a categoria **lidar com as diferenças, autoconfiança**.

Categorias predominantes: **Autoconfiança (5), lidar com as diferenças (5).**

Nesta terceira fase de nossa entrevista buscamos informações de como o aluno percebeu sua experiência de intercâmbio, tanto nos aspectos positivos quanto negativos, procurando ver suas percepções sobre justiça social versus injustiça, assim como às diferenças culturais. Procuramos ver se as diferenças socioculturais contribuíram de alguma forma para a percepção de mundo desse aluno e como ele reagiu às situações que seriam estranhas à sua cultura, conforme podemos conferir nas perguntas e respostas abaixo:

1- Como você imaginava que era viver em um outro país, uma nova cultura, e como você se sentiu ao conviver com uma outra cultura (ou várias culturas) diferente da sua? Com a família que o hospedou? Com outros colegas? Professores?

Entrevistado 01: *Eu sempre quis ir para a Austrália, exatamente porque eu sabia que era um Brasil fora do Brasil ((risos)), que tem a mistura né?*

W – ((risos)) Eu sei.

? – Então, assim, quando eu cheguei lá eu imaginei, meu deus, vou conhecer várias pessoas de vários lugares e elas vão ser muito legais e imaginei minha família assim, bem acolhedora, e quando eu cheguei lá não era assim. Sabe a questão de, que nem os meus pais, eu imaginei assim, os meus pais, pais no outro país, mas não foi assim.

? – Posso, sim. Porque com os meus pais, a gente tem a questão de, a gente vai almoçar junto, janta junto, faz tudo junto, meus pais sempre foram muito chegados, eu imaginei assim, pelo menos vão ser como pais, né?

? – E, eu vou-te levar na escola, e vamos passear e não tinha isso. Sabe, eu cheguei e não tinha aquela coisa, só no jantar é que a gente comia junto, você faz seu café, você faz seu almoço, você...me deram um mapa quando eu cheguei, para poder ir para a escola sozinha e eu não sabia de nada, parecia um bicho do mato porque, dentro da cidade, porque em um dia eu tive que aprender tudo. Fui esquecida no aeroporto, foi o primeiro choque, meu pai chegou e aí, ele olha, esse é o caminho, e foi pela cidade, para mostrar como é que eu ia para a escola, como é que eu ia para casa. E eu fiquei assim, meu deus, eu cheguei agora, já vou pegar ônibus sem saber nem como é e pronto. Aqui eu pego ônibus, claro, mas eu ia com eles, né? Meus pais me ajudaram a andar de ônibus, a andar aqui em Pernambuco e outros estados, também eu sei andar. Mas lá não conhecia nada e não sabia falar inglês fluente, eu “meu deus, e agora?”

? – Eu não sei. Mas depois, eu desenvolvi.

? – Eu acredito que o jeito australiano é como o de brasileiros.

? – Porque é assim, em Sydney, em Melbourne, eles tratam a gente muito bem, porque tem muitos brasileiros. A gente encontrou brasileiros. Mas a gente foi para XXX, então, quando a gente chegou lá, foi um choque porque em Melbourne a gente encontrou pessoas super calorosas, várias pessoas legais, e quando chegou lá, eram pessoas totalmente diferentes. Os adolescentes não querem um papo com a gente, é fica aí na sua e a gente fica na da gente, sabe? Não ajudava a gente a aprender as coisas, a gente tinha amizade mais com os asiáticos, os árabes, pessoal da...esqueci agora.

W – Oriente Médio?

? – Não...tinha pessoal do Oriente Médio também, mas pessoal da França, tinha franceses que eram muito legais e a gente imaginava que eles não iam ser tão legais. Mas os australianos, mesmo na escola, a gente chegou, não apresentaram a gente para o pessoal da escola, a gente chegava na sala e eles ficavam assim, porque a gente não sabia de tudo, a gente perguntava tudo aos professores, então, tive muita dificuldade.

W – Eles estranhavam isso, né?

? – É. Foi o que mais me chocou.

Extrato: Choque cultural (“quando eu cheguei lá eu imaginei, meu deus, vou conhecer várias pessoas de vários lugares e elas vão ser muito legais e imaginei minha família assim, bem acolhedora, e quando eu cheguei lá não era assim”...

“Porque com os meus pais, a gente tem a questão de, a gente vai almoçar junto, janta junto, faz tudo junto, meus pais sempre foram muito chegados, eu imaginei assim, pelo menos vão ser como pais, né?”... me deram um mapa quando eu cheguei, para poder ir para a escola sozinha e eu não sabia de nada, parecia um bicho do mato porque, dentro da cidade, porque em um dia eu tive que aprender tudo. Fui esquecida no aeroporto, foi o primeiro choque...”).

Entrevistado 02: Eu esperava encontrar algo não tão distante do Brasil, encontrar assim...eu cheguei a pesquisar algumas coisas sobre a Austrália, tem todo aquele estereótipo dos animais, né? Mas...eu acho que, assim, o que eu achei divergiu completamente do que foi lá na hora.

? – A alimentação, por exemplo, porque eu não tenho costume de comer muitos vegetais, não tenho muito essa alimentação saudável. A questão de horário de comida também, por exemplo, aqui a refeição mais pesada é o almoço. Lá, era a janta. E muito vegetal. E eu não comia nenhum vegetal, foi o primeiro contraste que eu senti assim. Primeiro choque, de verdade, no primeiro dia, eu lembro que eu comi pouquíssimo porque quando eu olhei aquele prato cheio de vegetal, eu não consegui comer, eu não comia.

? – *Eu aprendi a comer lá, e acho que é uma coisa muito boa também, que é você aprender a se encaixar, nas coisas e não esperar.*

? – *Mesmo que tudo não seja o que você imaginou.*

Extrato: Choque cultural (“*Primeiro choque de verdade, no primeiro dia, eu lembro que eu comi pouquíssimo porque quando eu olhei aquele prato cheio de vegetal, eu não consegui comer, eu não comia.*”)

Entrevistado 03: *A minha expectativa é que seria uma quebra muito grande de paradigmas. E foi! Foi sensacional porque eu sentia que ia ter...como eu disse antes, ia ser parecido esse tipo de coisa ou outra mas depois sabia também que seria uma coisa bem diferente. Realmente foi muito diferente, a cultura, os gestos todo esse tipo de coisa foi realmente muito, muito, muito bom, e com certeza bateu com minhas expectativas. Minha relação com os professores e a comunidade em si de lá da cidade que eu estava foi sempre muito boa. Saí no jornal há uns dois meses, o jornal de lá da cidade... e era uma cidade XXXX (...) Então foi sensacional a comunidade toda conhecia minha família, então foi sempre muito boa relação... muito boa e professores excepcionais... de professores que tinham um amor e orgulho de estar naquela profissão porque estavam sendo bem vistos pela sociedade, e não como aqui no Brasil que os professores são desvalorizados e lá não, eles têm toda a valorização possível eles conseguem fazer o que eles tentam, e isso sensacional porque essa é a real essência do professor que a gente não vê tanto aqui no Brasil, só em alguns casos, pela desvalorização. Mas lá você sentia o amor do professor... era muito bom (...) isso!!!*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, compreensão das diferenças. Vemos também a habilidade de adaptação a uma nova realidade que está inserida na categoria **lidar com as diferenças**, assim como uma compreensão das diferenças culturais o que indica um bom **conhecimento sociocultural** por parte do aluno.

Entrevistado 04: *Bom, surgiu assim, logo quando eu passei, eu pulei tanto. “Meu deus eu vou para o Canadá” e fiquei tipo: “Nossa, eu vou para lá” e tudo mais. Mais daí quando (...) Sim, Canadá. (...) um povoado com 200 pessoas (...) YYY na província de XXX, Mas eu gostei bastante. Eu fiquei com muito medo ao princípio porque antes eu conversava com um menino que estava fazendo intercâmbio lá e daí ele me falou que o Canadá era muito bom e que era assim e assado, mas, que ele estava nessa cidade, inclusive nessa família, minha família. Aí ele falou que era muito pequeno e tal. Aí eu fiquei: “meu deus, eu queria uma cidade grande”. Aí nisso fiquei assim muito animada mas eu quero ir para cidade grande tipo.. que nem Toronto, com shopping e tudo mais, você é acostumado com Recife, cidade grande, né? E quando ele falou assim para mim: “A minha host vai te escolher”. Aí eu: “não, não pode me escolher, eu quero ir para cidade grande” (risos). Aí ele: “Não mas, ela gostou tanto de tu, acho que ela te escolheu, visse?” aí eu: “não meu deus, é muito pequena essa cidade”. (...) Aí ela foi e falou comigo depois e conversamos. Aí eu gostei dela, a princípio e tudo mais, aí gente, vamos ver em que vai dar. Aí alguém me perguntava: “Poxa!?” Para onde que tu vais?” Aí eu respondia: “vou para uma cidade de 200 pessoas”. Quando eu viajei, bateu um medo de: “gente eu não vou, não quero mais ir! E se eu falar errado? Ou se eu não souber falar? inclusive quando a gente estava no aeroporto do Rio ficamos 11hs. no aeroporto do Rio, daí a gente conheceu uns canadenses lá, e eu tinha uma amiga que o pai dela era professor de inglês, então ela sabia falar inglês muito bem e ela começou a conversar com o cara e eu sem entender, estou com medo, não quero ir mais não. E quando eu cheguei lá no Canadá eu fiquei com bastante medo de falar inglês, mas eu cheguei na minha host e falei assim: “Olha, se eu não*

¹¹ Expressão local. Uma variante de “puxa”.

entender alguma coisa me ajuda por favor porque está difícil". O marido dela falou que meu inglês estava bom, que tinha gostado de mim, que eu conversava e tudo mais, aí eu fiquei: "nossa, que legal!". Logo quando eu cheguei assim, a gente foi para tipo uma noite do ginásio que eles fazem lá, faziam toda sexta-feira por causa da igreja de lá. Que era uma cidadezinha e que todo mundo se conhecia e eles faziam esse tipo de coisas. Daí a galera me conheceu e todo mundo foi muito legal. Eu pensei: "Gostei daqui, não é tão ruim assim". Daí eu convivi muito bem com essa minha família, no início fiquei morrendo de medo nos primeiros dias antes da escola e eu fiquei assim: "gente que legal todo mundo falando devagar comigo inglês para eu entender, não é tão ruim assim". Mas, o bom é que o pessoal do Canadá, eles falam tudo certinho porque eu houve gente que foi para Estados Unidos e que o pessoal lá é tudo embolado, aí eu pensei: "que bom, né? que aqui é tudo certinho" (risos). A minha família gostou bastante de mim, e tudo mais. Eles me deram presentes, me levavam para sair sempre, para visitar os cantos do Canadá, porque lá era muito pequeno. Eles falavam: "olha, eu sinto muito que aqui ser muito pequeno, não ter shopping" mas, eu gostava assim... sempre que eu voltava da escola eu ia andar de bicicleta, eu dava uma volta na cidade em 10 minutos (risos). Mas eu gostava porque não passava quase ninguém, você via os animais e tudo mais. E na escola nos primeiros dias eu me senti mal, assim... porque eu entrei na sala de aula e o professor falando muito rápido e eu não entendi nada que o professor falou, daí eu falei: "meu deus". Eu não conhecia ninguém e me sentia muito sozinha porque que... meio que as pessoas não voltam, você que tem que ir para as pessoas, entendeu? E daí estava com vergonha, com medo de falar inglês errado, sempre que eu conhecia alguém novo eu falava assim: "Se eu falar errado, me explica, tá? porque está difícil aí, de verdade. Eu já ficava assim, com vergonha, não falava muito, inclusive foi uma coisa que eu me arrependi bastante quando eu voltei. Eu pensei: "poxa!, deveria ter falado mais, né? com as pessoas, ter interagido mais. Aí nisso eu fiz uns amigos lá e quando eu fiz amigos ficou muito melhor porque parei de almoçar sozinha e essas coisas e daí com o tempo comecei a interagir melhor, a linguagem, às vezes eu ouvia a metade de conversas de boa entre pessoas e algumas vezes, que foram pouquíssimas... tipo, sabe? Uma vez eu falei uma palavra errada e daí uma menina ficou rindo na minha cara e aí eu fiquei meio que me sentindo mal por aquilo, entendeu? E teve outras vezes que tipo uma vez por não saber umas questões, a menina marcou uma questão minha errada que estava certo e daí eu fiquei tipo: "nossa, que horrível!". Mas depois com o tempo fui me dando muito bem com as pessoas e eu gostei bastante de lá, das amizades que eu fiz e tudo mais.

Extrato: Insegurança, abertura ao outro.

Entrevistado 05: *O sentimento que eu tive estando lá e podendo conviver com outras pessoas, outra língua, outra cultura, outro ensino... o sentimento que eu tive foi O melhor possível primeiro por causa do aprendizado em cima, está convivendo com outras pessoas outra língua, outra cultura, outra educação...então é assim, uma experiência que é única na vida de qualquer pessoa. Isso acrescenta muito, tanto pra você em si, e quanto para o seu currículo. Às vezes eu até penso que o currículo é o de menos o importante, é você, mas assim em questão de convivência no caso você perguntou se eu tive alguma dificuldade pra adaptação. Sinceramente eu não tive! Assim o pessoal, no meu caso que eu fui pra Nova Zelândia, o pessoal pensa assim: "poxa, a Nova Zelândia é na mesma faixa do Japão" 15h a mais do que no Brasil. No começo é normal que você tenha uma dificuldade pelo menos para dormir é normal mas eu não sei eu não tive porque principalmente eu dormi no voo inteiro. Eu dormir o voo inteiro então assim eu cheguei lá de manhã, assim de manhã cedo eu já tinha dormido muito, então não estava com sono. Eu só fui sentir sono na hora normal de dormir pra isso eu não tive dificuldades. Em questão por exemplo comida... a comida não é tão diferente daqui... é óbvio você não vai chegar e encontrar feijoada, cuscuz, (...) não vai ter isso por lá! Mas a comida não tem essa diferença toda. Tem muita coisa que lá é*

um pouco diferente, mas não tanto. Então não tive uma dificuldade tremenda pra você se acostumar. A única coisa que eu comi lá que... duas coisas, na verdade, que eu comi lá e que realmente eu olhei, experimentei e disse: não gostei! Foram “dash mate” que eu não sei nem descrever como é que é o gosto desse negócio. É uma gosminha preta que parece sei lá, óleo, petróleo, não sei, horrível! É horrível esse negócio, é muito ruim. (...) ele pode ser um bombom, pode vir num potinho pra você pegar (...) pode ser até a mesma coisa que eu saiba até agora só tenho na Nova Zelândia main Austrália pronto ninguém daqui gostou ninguém que viajou gostou disse vamos lá, ninguém gostou disso. E fora isso foi só o miojo que eu comi que tinha muita pimenta. Foi o meu irmão de Macau que também estava fazendo intercâmbio na mesma casa. Ele tem feito miojo e não sei porque motivo ele danou pimenta dentro. Eu quase que não consegui terminar aquilo. Mas fora isso foi tranquilo.

Como era sua família lá?

Assim, no meu caso, a família foi uma questão à parte porque... eu troquei de família na verdade. Eu tive 3 famílias, só que eu só troquei uma vez. A família do mail que eu tive foi que eu fiz uma boa viagem durante intercâmbio então programa não deixou ficar na casa de brasileiros em saber o brasil foi uma vez não deixaram eu tenho que esperar outra família fica lá a primeira família que eu tiver foi só uma mãe nativa, o filho, o filho dela de verdade e o outro intercambista de Macau que estava por lá. A mãe tinha em torno de 40,50 anos por aí, o filho era alguns meses mais novo que eu, na época ele tinha 15 e o intercambista de Macau ele tinha 18. Nessa primeira casa a convivência foi um tanto quanto... digamos... um pouco seca não tão seca, mas um pouco seca. Aquele negócio que eu te falei, que o povo da Nova Zelândia sabe acolher. Realmente sabe, mas sempre tem aquele diferente. Até aqui no Brasil também tem isso. Tem gente que não sabe acolher de verdade. E nessa família. Infelizmente eu tive a má sorte de pegar uma família que não foi tão assim. Porque, por exemplo, a mãe não era muito de conversar. Só conversava, basicamente, o necessário. Mesmo que eu puxasse assunto ela falava um pouquinho e parava já. O filho dela, o filho de verdade dela, só vivia basicamente no quarto com Xbox. Era do quarto para escola basicamente isso. Eu, só teve uma vez eu sai pra brincar com ele, e até conversava, tentava conversar com ele mas ele é muito muito curto e grosso digamos assim nas respostas e o intercambista de Macau, ele assim, como ele é de Macau ele tem a língua própria que é lá da China, nem sei qual é... Não sei se é chinês, asiático não sei! É então ele não tinha o inglês bom. O inglês dele era muito ruim. Eu até tentei ajudar ele. Só que ele se juntava com o pessoal do mesmo país dele aí pronto, o pessoal da Ásia sempre tem dinheiro então pronto ele juntava com o pessoal dele, e pronto, ele saía, ele se virava, então assim, nesses primeiros meses que eu fiquei com essa família tudo que eu aproveitei do meu intercâmbio foi devido a mim. Tudo que eu procurei fazer Como os brasileiros que estavam lá comigo também a gente procurou sair, se divertir e tudo mais. Tudo que podia fazer a gente fez. Aí depois disso, assim, não teve um grande motivo que me fez trocar de família, foram assim, vários pequenos motivos pequenos imprevistos coincidências que aconteceram que acabou transbordando o copo. Aí chegou uma hora que eu disse: “caramba, não dá mais! Se eu ficar aqui, pelo amor de Deus, se eu continuar aqui não vou aproveitar praticamente nada.” E aí eu troquei de família, eu conversei com minha coordenadora. Ela disse: “você tem certeza?” Eu disse que sim, que tinha. E eu me mudei pra família não muito distante da outra foram só algumas ruas distante e essa outra família que eu fiquei tinha um pai uma mãe e uma filha mais novinha acho que dormi de oito anos e no tempo que estava por lá também chegou outra intercambista. Eu não me lembro de onde, era de algum lugar da Ásia também. Aí ela chegou por lá. E nessa família nessa segunda família só passei três semanas foram as três melhores semanas que eu tive com a família por lá porque a família foi acolhedoras era

divertida sabia brincar chamava fazer as coisas pra você ter uma ideia, teve um dia que a gente foi pra... o pai mesmo deu uma ideia: "olha, por que não fazemos um desafio da cozinha no domingo?" Aí eu "Tá certo, bora!" Aí a gente foi no mercado, fez umas compras lá, eu e a irmã mais nova E aí comprou o que precisava fizemos um prato de entrada um prato principal e a sobremesa e no final eles experimentavam, os pais experimentavam, eles tinham que dar uma pontuação e a gente ganhava. Foi sensacional esses dias foi muito bom esses dias (...) aqueles extrovertidos, então assim, eu sinto falta deles, eu sinto falta. Essa pedra que eu tenho comigo que é a pedra de Jade que é uma pedra específica de lá e normalmente você não compra essa pedra pra você, você ganha. Porque ela tem um significado então assim eles me deram esse apelido foi feita mão. Que eles me deram disseram que eu sou parte da família agora disseram volte para cá eles não podiam, assim como outras famílias que tem, eles não podiam vir para o Brasil ou até fazer com que eu voltasse, mas eu sei que se eu voltar pra lá eu posso ir pra lá pelo menos pra passar um tempo com eles que eles vão estar lá pra mim, isso eu tenho certeza disso. Do mesmo jeito que falei pra eles: " Se um dia vocês quiserem ir ao Brasil vocês vão ter minha casa disposição! (...) foi ótimo! E só sobre a família do meio que eu não falei que foi do tempo que eu viajei. Eu estava em XXX que é no sul da Nova Zelândia, e a nova Zelândia como são duas filhas tem uma Ilha Sul e eu estava numa cidade lá no sul da ilha, e quando foi no mês de abril eu tive duas semanas de férias eu viajei para XYX que é tipo a São Paulo da Nova Zelândia eu passei duas semanas por lá eu tive outra família também que foi ótima! Um pai, uma mãe que tinha outros intercambistas asiáticos também por lá. Eles tinham esses dois aí e nossa! tinha um cachorro! que cachorro lindo! eu não lembro a raça. O cachorro desse tamanho aqui! branco (...) não branco com o pelo parece neve. Ele era muito peludo porque eu não lembro a raça agora. Nas enfim eles tinham esse cachorro que era muito amigável... amei esse cachorro. Então assim com essa família do meio também a convivência foi excelente, foi ótima e foi até chato me despedir deles também quando acabou minhas férias.

Extrato: Abertura ao outro, **empatia**. conhecimento da língua, compreensão das diferenças culturais, o que denota **conhecimento sociocultural**. Adaptação e vivência em uma nova cultura o que mostra que sabe **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 06: *Convivência... assim, no meu ver antes de viajar eu sempre achei que seria uma oportunidade única e sempre tive aquela visão de que as pessoas iriam me receber bem não consegui apenas um intercambista, ou algo do tipo, mas porque eu já tinha... normalmente onde eu costumo chegar, eu faço, eu crio vínculos. Então eu achava que não seria um problema. E assim, o meio onde eu vivi lá, minha convivência com os colegas foram ótimas! foi ótima, ótima, durante todo tempo. Inclusive eu fiz parte de um time de vôlei da escola, fiz algumas atividades da comunidade, a minha convivência com minha host family foi muito boa também... é, tinha uma bebezinha na host family, o que cria um vínculo maior, porque eu amo criança, então... nas foi perfeito! Com relação a convivência ótimo mesmo.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro. Adaptação e vivência em uma nova cultura o que mostra que sabe **lidar com as diferenças**.

Entrevistado 07: *Então... até eu... como eu disse, até eu entrar no avião, eu não acreditava em nada. Disse: ainda vai dar errado! mas... assim, eu soube que era capaz né? então desde que começou isso eu sabia, e disse ah eu vou conseguir, nem se o presidente vier aqui dizer que eu não vou, eu vou assim mesmo! Então assim, eu sempre tinha essa convicção que se dependesse de mim eu conseguiria! E aí quando chegou lá no aeroporto eu já não conhecia ninguém, porque eram pessoas também de intercâmbio de várias cidades, né ?e aí a gente começou esse momento de introdução*

com pessoas novas. então aí eu já comecei fazer amizade lá e aí depois disso a gente ficou bem amigos, né? Tipo brasileiro é assim mesmo! e no aeroporto mesmo, de São Paulo, e aí quando chegou no Canadá também. A gente já começou a conhecer pessoas, é... de outro país, e eles viam todo mundo com a camisa né? E eles ficavam curiosos. "O que é que a gente estava fazendo ali? o que é isso..." e, na escola também depois que eu cheguei lá todo mundo ficava curioso pra saber porque, o que que é isso a gente inclusive, um casaco o que a gente ganhou do governo e aí, porque a gente tinha que estar com uma roupa padrão do... do... e eu usava esse casaco lá no Canadá também nos dias que não estavam muito frio, eu usava também e aí o pessoal se perguntam porque vários brasileiros estão com essas roupas né? então e a gente explicava porque o programa, intercâmbio que a gente ganhou tudinho... e aí eles ficavam "meu Deus, que fascinante! a gente não tem isso aqui" aí eles ficavam: "você também ganharam esse computador?" Porque a gente tinha o tablet.. e aí a gente: "sim porque eu não teria nem como fazer nada sem isso, sem a ajuda, sem o tablet, sem eu não teria nada. E aí, minha, minha... eu morava com uma mulher que era, ela tinha filhos, mas eles não moravam com ela! Então era só eu, ela, e uma japonesa. Então eu tive contato com canadenses, né? Eu não me dei muito com os adolescentes, a princípio, porque eles são pessoas muito assim né, fechadas... mas me dei muito bem com adultos me dei muito bem com adultos, conversava com a host family da minha outra amiga brasileira, sempre estava tentando falar com pessoas que eram canadenses, mesmo sem saber muito como chegar neles mas eu tentava. E... apesar que tinha brasileiro demais na escola que eu estava né? Isso também atrapalha um pouco porque a gente conversava em português! Mas eu me esforçava mesmo assim e aí eu fiz amizade com gente da Espanha, da China, do Japão, da Turquia, da Dinamarca, do... meu Deus, de onde mais? Da Alemanha também e outros brasileiros claro! Canadenses... nossa gente! Foi muita gente...

Extrato: Choque cultural ("Então eu tive contato com canadenses, né? Eu não me dei muito com os adolescentes, a princípio, porque eles são pessoas muito assim né, fechadas... mas me dei muito bem com adultos me dei muito bem com adultos"), **empatia** ("eu fiz amizade com gente da Espanha, da China, do Japão, da Turquia, da Dinamarca, do... meu Deus, de onde mais? Da Alemanha também e outros brasileiros claro!").

Entrevistado 08: Bom, eu tinha em mente que iria acontecer uma troca de culturas, que eu iria estudar lá, que eu estaria imersa na cultura deles, nos seus costumes, bem como eu tinha a vontade de passar um pouco dos meus conhecimentos, as minhas vivências, um pouco da cultura do Brasil, sabe, tipo mostrar comidas daqui, falar um pouquinho de como são as coisas, como funcionam e tal. Então eu tinha muito em mente de que iria acontecer essa troca. Eu tinha o objetivo de fazer com que isso acontecesse e eu também imaginava que eu iria ser desafiada em alguns momentos, que iriam chegar momentos que eu iria ter alguma dificuldade como é, sabe, algo que eu só vim perceber de fato como estava o meu nível de inglês quando eu cheguei lá, porque eu não tinha uma ideia perfeita quando eu estava no Brasil. Então...é... quando eu cheguei lá, que eu pude conviver com as diferentes culturas foi algo muito interessante porque eu pude ver quem eram aquelas pessoas para além dos estereótipos que queiram, não só sobre as pessoas, os australianos, os chineses, e todas as outras pessoas que eu pude conviver ali, eu pude ir além dessas criações, dessas generalizações que fazem, eu pude de fato entrar em contato com aquilo, e fazer trocas. E foi muito bom, o meu relacionamento com a minha família. É... eu pude...no momento que eu a vi pela primeira vez, deu aquele sentimento de "estou em casa", isso foi muito bom porque eu nunca tinha visto a foto dela e nem nada, foi realmente pelo primeiro momento que eu a vi e foi ótimo ouvir a minha host mom, a minha host sister e o cachorro que veio assim correndo na minha direção, porque ela não pode ir me buscar no aeroporto, então, foi muito bom, é... eu entreguei o meu presente assim pra elas um pouco tempo depois que cheguei

na casa e eu tinha dado de presente uma sombrinha de frevo, daí eu já dancei, mostrei um pouquinho, tinha dado um CD de Pernambuco na minha reunião pré-embarque, eu dei esse CD de presente, daí eles já tiveram uma ideia mais ou menos das coisas que nós temos aqui, e o CD ele estava com legenda em inglês, então elas tiveram uma noção brevemente de como são as coisas e tudo mais. E ao longo da minha permanência lá eu tive a oportunidade de fazer brigadeiro, que foi algo que minha irmã, ela se apaixonou, que a gente sempre se reunia, comprava os ingrediente e fazia. Eu também tive oportunidade de fazer coxinha na escola na aula de culinária, e foi algo que os colegas que estavam lá, adoraram. E eu também tive um relacionamento muito bom com os estudantes internacionais, e...foi ótimo e...durante essa minha estadia lá, eu tive contato com diferentes professores, cada um tinha o seu jeito, diferentes matérias, matérias que eram diferentes das que eu estava acostumada aqui no Brasil... relacionar com pessoas de diversos países, então foi algo muito rico.

Extrato: Empatia, conhecimento de cultura e compreensão das diferenças culturais que integram a categoria **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 09: *Então, é...quando, quando eu realmente passei na prova, fiquei imaginando, “ahh será que eu vou pra os Estados Unidos, Canadá, a gente sempre vê nos filmes, né, aquele negócio de High School, e o pessoal com armário, líder de torcida, futebol americano...aquela coisa né, e... e.. eu sempre imaginei que era aquilo, né, sempre fiquei empolgada, achei que ia ser incrível, e, em relação à cultura foi muito bom porque eu fui pra Nova Zelândia né, e aí, lá, tem aquela cultura dos indígenas Maori, então, aquele, aquele respeito que eles têm pela, pela cultura, eles fazem uma dança todo dia pra saudar lá o...Haka, né? Sama... e eles dão muito valor a isso. E assim, eu conheci gente da Alemanha, da França, da China, Japão, foi muito bom, poder conhecer um pouquinho de casa cultura, né? Entender como é que as pessoas pensam... Também foi muito interessante.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, empatia.

Entrevistado 10: *Foi uma experiência muito boa porque, como eu falei, eu só conhecia o que os outros falavam pra mim de como era o mundo. E o que eu gostei da escola que eu fiquei, do grupo que eu escolhi, do meu grupo de amizade, é que não tinham pessoas de um país só. Na minha família era, a minha família tinha pessoas da Nova Zelândia, pessoas da França, Estados Unidos, Japão... só na minha casa, na escola tinha gente da China, Alemanha, e eu tentei ficar o máximo possível com esse pessoal. Eu não passava tanto tempo assim, com o pessoal aqui do Brasil, só quando a gente ia sair junto, mas eu passava a maior parte do tempo com o pessoal de lá, então, as outras, o conhecer o que as outras pessoas viviam e achavam comum, e o que eu via e pensava que não era tão fácil, ou tão normal, é. Ah... abre sua visão para o mundo. Se isso só com alguns países que você viu, que era tão diferente, imagina pro resto dos países.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, empatia.

Categorias predominantes: Empatia (7), Conhecimento sociocultural (5), Lidar com as diferenças (3), choque cultural (3).

2- O que mais chamou a sua atenção durante seu período de intercâmbio? Como era o seu dia-a-dia? Em que medida era semelhante/ distinto do seu dia-a-dia no Brasil.

Entrevistado 01: *Meu deus. Assim, tinha muito italiano e eles eram bem “brasileiros”.*

? – ((risos)) *Eu me sentia no Brasil quando estava com eles. E também tem a questão de, pronto, na minha casa, mais do que no início, que foi muito difícil, né? Mas depois, eu percebi a semelhança assim, porque meu host, ele era britânico, mas a avó dele era da Espanha. Então assim, ele chegou, começou a ser meu amigo e assim, tinha muita semelhança nas coisas que eu lhe falava e também tinha com as pessoas de lá, dia de sábado, vamos fazer feira, é do Brasil, não é?*

? – *Fazer uma faxina, achei bem brasileiro.*

Extrato: Empatia, abertura ao outro, compreensão das diferenças.

Entrevistado 02: *Eu acho que...muita coisa. A questão de segurança, eu achei lá muito seguro. Aconteceram “n” situações comigo, mas a que mais eu tenho recordação, que eu sei que não aconteceria aqui, foi quando eu me perdi lá, aí eu fiquei desesperada, o meu celular estava sem crédito, a pessoa a quem eu ia ligar para me salvar daquela situação também estava sem crédito. Então eu cheguei a parar na rua e ficar “meu deus, o que é que eu vou fazer?”, aí uma pessoa que estava andando de bicicleta e cheguei nela e expliquei a situação, que estava perdida, e ela me emprestou o celular. Então eu achei que isso não aconteceria aqui, entendeu? Teriam, sei lá, segundas intenções, ou então, pensamento de que ia acontecer alguma coisa.*

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 03: *O que mais me chamou atenção eu acho que nos Estados Unidos é comida Fast food aquele período bem curto do almoço que você tem que comer um hambúrguer e voltar você tem que fazer uma pequena refeição um lanche então acho que isso realmente foi bem diferente pra mim aqui o que eu notei assim de cara. Outras coisas assim do tipo de afeto sobre a questão sobre abraços eles não são tão calorosos e (...) é eu acho que era interessante ser assim diferente, ser bem diferente, mas acho também que esse tipo de cultura está começando a chegar aqui no Brasil Começando a chegar aqui no XXX com a abertura da Mac Donald’s... Eles estão tentando meio que colocar isso nossa cultura, e colocar um pouquinho de lado a nossa cultura tradicional do arroz e feijão eu acho que isso é uma coisa negativa na verdade pela questão de saúde do povo desse tipo de coisa sem falar que o Brasil realmente é bem diferente dos Estados Unidos isso seria muito mais prejudicial para nós o que pra eles.(...) Isso, exatamente!*

Extrato: Reconhecimento das diferenças. **Choque cultural** (“*Outras coisas assim do tipo de afeto sobre a questão sobre abraços eles não são tão calorosos e...*”)

Entrevistado 04: *Bom.. o que mais me chamou a atenção no meu intercâmbio foi que eu achei lá totalmente diferente daqui.. assim, em vários aspectos. Mas, só que eu parei de ter aquela visão assim do nosso Brasil horrível porque eu vi também que tinha coisas que no Brasil é melhor. E comecei a ver que não gente, que o Brasil não é tão horrível assim, não, eu gosto do Brasil e aprende a ser mais patriota depois que voltei de lá. As pessoas lá são super patriotas e porque os brasileiros não são tão patriotas, nós deveríamos ser mais patriotas, né? Então acho que isso foi uma coisa que mais me chamou a atenção no meu intercâmbio que foi aprender essa questão de patriotismo, entendeu? Amar mais a minha pátria, a gostar mais das coisas daqui, porque as pessoas o tempo todo me perguntavam, entendeu? Sobre minha cultura, sobre o Brasil e daí eu via coisas que eu não sabia do Brasil e ficava tipo.. “nossa é legal saber mais sobre o Brasil” para você chegar e sair contando sobre o Brasil. Daí eu aprendi isso, foi a questão do patriotismo o que mais chamou a minha atenção. E a minha lá era diferente da daqui, nos aspectos, por exemplo, de organização, as coisas de trânsito, essas coisas assim, escola e tal. Mas, lá era assim comparado com pessoas e tudo mais era quase a mesma coisa que aqui,*

assim, eu achava bastante lá a minha rotina era bem assim... bem rotineira mesmo, quase nunca mudava, entendeu? Porque eu ia para escola de segunda a sexta, das sete da manhã até as três. Pegava o ônibus às sete e poucas e a escola começava oito e vinte. Eu ia fazer escola em outra cidade porque a escola local só era Junior High School e para High School só tinha em outra cidade, que tinha 500 pessoas (risos) mas, era mais. Tinha umas lojas, tinha um banco e tudo mais. Assim na minha cidade tinha uma loja, sabe? aqueles mercadinhos, um restaurante japonês, um posto de gasolina. Porque lá na minha cidade tinha umas de petróleo. E daí eu tinha aula de matemática, de inglês e de biologia, né? Que eram obrigatórias, aquelas coisas de escola e a gente tinha aulas, que eram minhas preferidas do dia, que era de culinária e artes, antes eu tinha outdoor Ed. sabe? Enfim, porque, eu não sei explicar, só que daí eu me senti muito mal no início e eu troquei essa aula porque tinha escolhido assim porque eu perguntei para a mulher: "O que é isso?" e ela foi e me explicou que era de acampar e tudo mais e aí eu: "nossa que legal vamos acampar, né?" tipo eu nunca fui acampar e agora vamos a acampar no Canadá, ver ursos e tudo mais. (risos). Ninguém quer ver urso mas eu queria (risos), depois entendi que os ursos eram perigosos, uma menina me explicou e não quis mais acampar. (risos). Aí eu cheguei na aula e era minha última aula do dia e comecei a perceber que era a que mais odiava, era a que eu menos queria estar, porque o professor tinha umas cinco pessoas na sala, só cinco mesmo e para o professor ensinar tipo educação para caçar e eu ficava: "nossa, para que matar os animaizinhos". Aí eu não concordava com a ideia de matar os animais e tudo mais mas eles gostavam bastante de caçar lá. Então eles tinham essa aula, entendeu? Aí eu fui e falei com minha host: "nossa, eu não estou gostando dessa aula" e ela me respondeu: "então é melhor você trocar porque senão você vai ficar seu intercâmbio todo fazendo uma aula que você não gosta". Passei uma semana fazendo essa aula e depois foi trocar e troquei para a de artes que eu preferi muito, que a professora me amava e ficava o tempo todo falando: "olha o que X fez!" e eu ficava me sentindo muito bem, sabe, com isso. Eu largava de três e pouca, por aí, e quando eu chegava meus hosts estavam trabalhando porque minha host trabalhava numa escola local como professora de inglês e tudo mais e ele dirigia ônibus da escola e era padre da igreja de lá que (...) Era a primeira Igreja Evangélica do Canadá, que inclusive completou 100 anos faz pouco tempo, a primeira igreja Evangélica livre. (...) Não, assim porque minha família aqui no Brasil já era evangélica, quando era pequena sempre ia para a igreja mas, a diferença era que lá era evangélica livre, que eu podia usar calça e tudo mais. Mas eu preferia, inclusive aqui no Brasil eu tinha deixado a igreja por causa disso, porque eu gostava, mas você não podia pintar a unha, nem usar calça nem essas coisas. Já lá tinha, aí eu gostava bastante e quando eu chegava no final da tarde e eles não estavam em casa, eles tinham me explicado tarefas para eu fazer, mas assim, fazia de vez em quando, quando eu não queria não fazia. Tipo é obrigatório você arrumar seu quarto e lavar suas roupas. Mas se eu chegava e não estava fazendo nada, eu tirava as louças da lavadora de pratos, guardava, se eu tiver alguma tarefa que fazer, eu ia fazer as tarefas. Todo dia eu tinha tarefas para fazer (risos), então eu ia fazer tarefa e depois ia andar de bicicleta. Aí eu ficava andando de bicicleta ao redor da cidade e fora da cidade tinha um parque enorme que era só sair da cidade e atravessar uma avenida enorme que dava no parque, que minha host estava bem de eu estar lá e eu sempre falava que ia andar no parque e ela me deixava e se não andava de patins. E no fim de semana todo domingo a gente ia para a igreja e aos sábados a gente saía para algum lugar sempre, a gente ia sei lá, patinar, tinha um parque de patinação na cidade ou a gente ia para outro canto, visitava as montanhas, visitava os filhos dela porque ela tinha dois filhos mas eles moravam longe. Um morava em X e outro morava em Y que dava três e uma hora de distância. Aí a filha dela tinha um filhinho que inclusive gostava muito dele, aprendi bastante palavras com ele, que eu ficava tipo: "Tá, não estou entendendo nada, preciso de ajuda". Inclusive eu ensinei monte de palavras em português a ele. E a minha rotina lá era basicamente isso e eu gostei bastante da igreja de lá, sabe? Todo mundo foi muito legal comigo, a igreja tinha acampamentos e essas

coisas e tal e eu gostei bastante e inclusive quando eu voltei a galera ficou tipo: “nossa, a quanto tempo vai sentindo mais falta do Canadá” e eu fiquei muito feliz e eu pensei: “nossa, eu quero continuar aqui”.

Extrato: Comparando duas realidades (“*Mas, só que eu parei de ter aquela visão assim do nosso Brasil horrível porque eu vi também que tinha coisas que no Brasil é melhor...*”) o que caracteriza um **choque cultural**.

Entrevistado 05: *Bom sobre o dia a dia, a principal diferença era em relação horário escolar. Aqui no Brasil tinha que estar na escola às 7h30 e só largava de cinco. Isso quando não tinha o curso, que eu largava de sete. E lá não, lá é diferente. Eu basicamente eu... a aula começava de 10 pras nove e largava de três. Já começava a diferença aí, tinha bem mais tempo livre pra fazer o que queria. É, em relação rotina, hmm... quando eu não saía pra algum canto com o pessoal, is brasileiros, eu fica em casa, assim, eu lavava os pratos quando alguma coisa pra levar. Na verdade você não lava direito, na verdade você só coloca na máquina pra lavar. Então, é... tentava conversar com a família né? Com a mãe, no caso, mas enfim, nunca dava em algo produtivo. Sem contar com isso soa as vezes que eu saía pra conhecer os pontos da cidade, com os brasileiros, que a propósito são lindos. (...) Caramba difícil dizer. Difícil de dizer um que mais me chamou atenção, mas eu acho que a educação não que eu fale assim a educação na escola, isso também me chamou a atenção, mas a educação...assim... e cordialidade na rua, é muito diferente! é por exemplo as pessoas aqui no Brasil por exemplo, você está subindo no elevador... é... você sobe no meio do elevador? Você fica no cantinho? por exemplo como é que você faz? (...) aqui sim! (...) he he he... verdade, tem isso também! Mas por exemplo por lá, o pessoal quem está no elevador que vai ficar parado fica de um lado. E deixa o espaço livre pra quem realmente está apressado e quer correr. Isso é um exemplo. Outro exemplo que você tinha faixa de pedestre que não tinha semáforo. você colocava o pé na faixa, carro parava! imediatamente parava! Isso quando cheguei lá eu fiquei tipo: nossa!!! é outro mundo!!! pois é, outro mundo! e...e fora isso, ainda tem também a educação das pessoas, lá no dia a dia quando estava andando pelos cantos da cidade, quando ia numa loja, quando eu ia numa fast-food também... que lá realmente é diferente! A educação tanto da pessoa está atendendo você, tanto da pessoa que está ao seu lado, tanto de qualquer outra pessoa, qualquer estranho que possa ser, que esteja vindo falar com você é uma diferença que realmente é notória.*

Extrato: Reconhecimento das diferenças culturais, conhecimento de cultura, o que caracteriza **conhecimento sociocultural**. Comparação entre duas culturas: **choque cultural**.

Entrevistado 06: *O que me chamou mais atenção eu acho com relação a rotina escolar, né? que o que a gente vai fazer lá também acho que me chamou mais atenção era realmente a educação. Ao entrar de um ônibus, ao sair de um ônibus, ao entrar em uma escola, toda hora escutava: “bom dia, boa tarde com licença, por favor” desde as criancinhas até os mais velhos... é um assim isso me chamou muita atenção até hoje na verdade é uma das coisas que eu prezo muito por eles lá canadenses que a educação é incomparável.*

Extrato: Compreensão das diferenças, abertura ao outro, **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 07: *Então... a escola começava mais tarde do que aqui, mas a gente ficava de inteiro também, só que era até as 3h00 da tarde e nas sextas até meio dia! Ham, eu adorei, adorei de verdade que a gente não ficava na mesma sala, que a gente trocava de sala a cada período, a cada disciplina, isso! Se tocava então a gente já ia pra outra sala tocou de novo ia pra outra sala. Eu adorei de verdade isso porque tem, dava mais oportunidade a gente conhecer outras pessoas e... que mais? também... deixa eu ver..... as matérias lá que algumas coisas eram mais fáceis, outras eram mais difíceis e eu*

gostei que ninguém é obrigado a fazer todas as matérias... as pessoas de lá se não me engano, elas cursam de acordo com o que elas vão fazer na faculdade... isso!!! então, algumas pessoas podem ter francês por exemplo, e eu não tinha francês... eu tinha algumas matérias que como a minha conselheira dizia "o Brasil mandou você fazer isso!" Então eu fazia o que o Brasil mandava né? Sobre as matérias. Só que O Brasil mandou eu cursar cinco matérias! no primeiro bimestre eu cursei quatro, porque são quatro matérias no máximo, e no segundo bimestre eu tive a chance de cursar a outra era obrigatória, mas mudar as outras que eu quisesse, né? as outras três! então eu tive realmente tive oportunidade de mudar algumas matérias, tive a oportunidade de estudar música que aqui não tem no ensino regular assim. Estudei música, e continuei com biologia porque eu adorei de verdade o professor, gente, as aulas práticas que aqui não tem, a gente tipo, abriu uma lula sei lá essas coisas assim seja mesmo sendo meio...uhhhh, mas eu adorei por serem aulas práticas. As aulas de educação física, todas práticas! tinha o lugar específico. A escola era maravilhosa, maravilhosa! E era pública. E tinha campo tinha quadra, tinha tudo! meu Deus! era outro planeta! Assim, eu não sabia, eu não tinha ideia.... muito melhor mesmo, muito bom!

Extrato: Reconhecimento das diferenças culturais, **conhecimento sociocultural**. Comparação entre duas realidades: **choque cultural**.

Entrevistado 08: *Bom, a primeira coisa que me chamou a atenção, foi muito em relação a algo mais do físico do país que é o quão verde ele era, sabe, então isso me surpreendeu bastante foi a primeira coisa que eu percebi, sabe, eu ainda dentro do avião eu percebi isso. Foi fantástico. Bom em relação ao meu dia-a-dia né, falando algo mais de sobrevivência. Era bastante diferente, embora eu fizesse atividades que poderiam ser consideradas semelhantes, pois eu ia pra escola, mas na escola eu fazia matérias que eram muito diferentes das do Brasil, além de que é... as matérias os horários também eram diferentes pois eu ia mais tarde pra escola e voltava mais cedo pra casa. Não era tão puxado, a quantidade de matérias, eu só tinha cinco e no Brasil eu tinha quinze. Então, eram essas as diferenças bem pontuais acerca de escola e tal...ah... eu ia pra escola de carro com o host mom e a host sister, então isso aí já é outra diferença pois eu vou, eu ia pra escola no Brasil andando, eu raramente fazia uso de carro, na verdade, bem raramente mesmo, e eu voltava pra casa de ônibus. Às vezes sozinha, às vezes na companhia da minha irmã. E então, basicamente na escola quando a gente tinha horário livre, tínhamos a liberdade de ir para o centro da cidade pois ficava a cinco minutos caminhando da escola e tudo mais. Então havia muita liberdade, eu percebia isso. Quando eu queria ir para algum local é... eu poderia pedir pra host mom sem problemas, ela deixava eu ir. Quando não estava disponível pra ela me levar de carro, ela colocava no Google maps e ia, além de que a gente tinha bastante excursão. A gente ia pra diversos locais, eu acho que isso é algo bem relacionada ao fato da gente ser intercambista, mas eu acho que é bem interessante pontuar essa diferença, pois a gente teve a oportunidade de conhecer diversos locais por lá, fazer diversas atividades que eram muito legais por a gente ter um contato maior de como e o que era o local que a gente teve oportunidade de viver por cinco meses, sabe, então... eu acho que são essas coisas que são bem pontuais, que eu percebi em relação a minha rotina, quando eu estava lá.*

Extrato: Reconhecimento das diferenças, **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 09: *Então, o colégio lá era bem diferente né? Porque eu estudava só de tarde. No ensino médio era só à tarde aqui e de manhã eu tinha o curso de inglês. Lá era o dia inteiro. A gente chegava de nove da manhã no colégio e saía de três da tarde, então era mais ou menos o dia inteiro ocupado na escola, né...as pessoas, eu percebi que eles eram muito solícitos, os colegas de classe, da sala mesmo, da escola em geral, todo mundo sabia que a gente era intercambista,*

sabia que a gente era de fora, queriam ajudar, perguntavam como é que era, sempre tinham curiosidade falavam que adoravam o Brasil. E assim, era bem diferente, assim, em semelhanças muito pouco, o almoço era diferente, né, eles não almoçam, é lanche, é....o café da manhã, geralmente o pessoal gosta de cereal, aqui não, aqui a gente come pão, feijão...feijão não, arroz...meu deus, arroz não, eu queria falar ovo! Ovo... é bem diferente né, tudo! Achei tudo bem diferente

Extrato: Reconhecimento das diferenças, **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 10: *O que eu achei de interessante foi o intercâmbio em si. Não tem algo assim que você possa escolher somente. Meu dia-a-dia lá era muito diferente do Brasil. Porque aqui mesmo era só aquele roteiro: acordar, ir pra escola, PG...curso de inglês à noite e ir pra casa. Enquanto lá eu tentava fazer tudo que possível pra conseguir pegar o máximo de experiência, né... passava quase tempo nenhum em casa, só à noite. Eu ia pra escola, da escola ia pra casa de algum amigo pra conhecer mais o pessoal, a família deles. Conheci famílias da Índia, conheci...eu fazia muita...muito passeio pela própria cidade, eu ia muito fazer caminhada na montanha, no lago....que a cidade que eu fiquei, mesmo sendo uma cidade de interior tinha muito, muito lugar pra você ir. Então meu dia-a-dia lá era muito corrido, por assim dizer.*

Extrato: Reconhecimento das diferenças, **conhecimento sociocultural e empatia**.

Categorias predominantes: **Conhecimento sociocultural** (7) e **choque cultural** (4), **Empatia** (2).

3- Como foi a sensação de ser intercambista no estrangeiro? O que salienta pela positiva? E pela negativa?

Entrevistado 01: *? – Assim, eu me senti muito confortável em casa, na escola, os lugares que eu mais ia. Eu não me sentia muito bem andando na minha rua.*

? – Era muito esquisita.

? – Não tinha iluminação pública.

W – Não?

? – Não. A gente tinha de andar de lanterna do celular.

? – Era horrível. E assim. Acho que era só isso, mas, até lembrando da pergunta anterior, eles eram festeiros.

? – Eram festeiros. Tinha muito churrasco e assim, eu lembrei do Brasil. Mas, por exemplo, teve um barbecue que a gente foi que eu não me senti bem

? – Porque tinha muitos asiáticos, só que não eram como os asiáticos que eu conhecia, eram muito frios.

? – Eram chineses. Eles eram muito, assim, não me trataram bem. Eu não me sentia recebida. Era a família da minha host mother, eu me senti muito estranha nesse lugar. Mas era muito legal sair com eles

? – Eu fiquei sozinha com o hostfather, e ela ficou junto da família dela e a gente ficou lá, sozinho ((risos))

Extrato: Compreensão das diferenças, **choque cultural** (“...Eu não me sentia recebida. Era a família da minha host mother, eu me senti muito estranha nesse lugar...”)

Entrevistado 02: *O que eu mais estranhei foi, assim na escola, no âmbito escolar, foi a presença de laboratório de tudo. Muitas matérias que a gente não tem aqui. Aqui tudo o mundo é regrado, até a mesma grade curricular,*

independentemente do que você queira fazer no futuro. Lá não, eles direcionam, se você quer fazer música, tem laboratório de música, eu cheguei a fazer aula de piano lá.

? – Tem culinária também, e isso eu achei fundamental, é algo que devia existir em todas as escolas de todo o lugar. E, um contraste também, questão de roupa. Por exemplo, os meninos de lá, uma roupa que era muito comum, de vê-los usando, era um “short”, não era nem bermuda, curto mesmo, com uma blusa que ultrapassava o “short”, era como se eles estivessem de vestido. E aqui você não vê isso, e ninguém achava, “nossa, ele pode ser homossexual”...ninguém insinuava a sexualidade de eles. Isso eu achei bacana da Austrália.

Extrato: Consciência da realidade, conhecimento sociocultural.

Entrevistado 03: *Bom, ser intercambista foi sensacional. Vou repetir isso por várias e várias vezes porque foi experiência que mudou a minha vida então eu me senti muito bem na minha experiência que eu tinha uma atenção voltada para me ajudar a minha família sempre super me apoiou minha família americana também. Me ajudaram sempre em inglês fazendo melhorar me leva pra cima mostrando os lugares dos Estados Unidos que eu queria conhecer então ser intercambista foi muito bom ainda mais com a minha família que eu tenho uma relação muito, muito, muito boa, a minha família americana...então foi bom acho que os pontos positivos e os negativos o que eu falei os negativos são sobre a o fast-food. A cultura do Fast food tem também um pouco afeto que é diferente pra gente aqui do Brasil... a gente está mais acostumado com o afeto, o toque...exatamente! E lá eles meio que tem seu espaço mais reservado (...) isso! A privacidade é bem reservada e pontos negat... os positivos acho que o patriotismo norte-americano foi essencial para mim para voltar para cá e querer ainda mais mudar o Brasil, tentar melhorar e amar meu país o que que ele seja. Patriotismo E acho que vou outros pontos seriam a educação a segurança que é bem diferente daqui do Brasil e foi muito bom ter essa experiência de ver como isso funciona na realidade.*

Extrato: Abertura ao outro, empatia, compreensão das diferenças culturais, conhecimento sociocultural.

Entrevistado 04: *De mais positivo eu achei que sobre as pessoas, assim... elas terem bastante, como é que é o nome... não ter tanta gente assim preconceituosa, elas quererem conhecer sua cultura, acharem legal você ser de outro país e tudo mais, entendeu? Assim... tinha gente que não sabia um monte de coisa sobre o Brasil, sabe? Uma vez uma menina chegou bem assim e perguntou: “como fala isso na sua língua?” aí ela foi falar minha língua em espanhol, aí eu: “eu não falo espanhol não”. Aí ela foi e falou: “você fala brasileiro?” aí eu perguntei se ela falava canadense e começou a rir e aí expliquei para ela que eu falava português brasileiro e aí ela falou: “Ah, nossa, agora entendi”. Eu gostava bastante dessa curiosidade das pessoas sobre a minha cultura, entendeu? Eu não me sentia tanto como uma forasteira, entendeu? e sim acolhida. E aspectos negativos, acho que não teve praticamente nenhum aspecto negativo.*

Extrato: Abertura ao outro, compreensão das diferenças, empatia, conhecimento sociocultural, lidar com as diferenças.

Entrevistado 05: *A sensação como te disse é ótimo é ótimo porque você está conhecendo outro país, outra cultura, outro modo de viver, então (...) tanto quanto positivo... que é uma coisa que acrescenta no seu ser, no seu modo de viver e não que você é. Então eu sei que hoje eu sou uma pessoa diferente do que eu era antes (...) assim por exemplo, no meu jeito de agir O meu comportamento que digo assim, como eu te disse, assim na educação, no dia-a-dia, no comportamento eu*

sei que eu fiquei diferente eu mudei por causa disso então assim pros tem vários contras acho que não tem, não sei realmente, não tem, realmente não tem.

Extrato: Abertura ao outro, **lidar com as diferenças**, maior desenvoltura.

Entrevistado 06: *Em ser intercambista no exterior? De positivo eu acho que é experiência, a bagagem de experiência que você traz de volta. De negativo? Assim, eu acho que nem pode ser uma coisa tão negativa talvez só a distância de casa realmente é uma coisa dificulta um pouquinho é saudade realmente das pessoas de seu convívio diário, porém acho que todo restante aí é tudo uma bagagem de aprendizagem muito grande.*

Extrato: lidar com as diferenças, sensibilidade para vivenciar o diferente: **consciência da realidade**.

Entrevistado 07: *Os pontos positivos é que a gente realmente tem contato com outra cultura. Eu posso dizer, afirmar certamente como tida certeza que eu mudei totalmente depois que vim de lá. Eu consegui ser independente, eu consegui é... assim, me conhecer, porque eu acho que às vezes a gente está tão cercada de amigos, família, família, mãe, pai, e às vezes eles tentam tanto proteger a gente, que a gente não se conhece É a gente não se conhece não sabe o que a gente é capaz realmente e conseguir ficar todo esse tempo fora, longe da minha família Então assim eu fiquei meu deus eu consigo. E... lá, o ponto negativo é que eu realmente não tinha muito abraço dos canadenses, das pessoas da escola eles eram muito fechados, sabe a gente tinha um pouquinho de dificuldade (...) é isso!!! A gente, brasileiro, gosta muito abraçar... e eles não tinham isso... foi bem difícil pra a gente... a gente achava que estava incomodando as vezes não sabia exatamente... esse foi o ponto negativo e acho que todo mundo sentiu.*

Extrato: **Consciência da realidade, choque cultural.**

Entrevistado 08: *Bom, eu tenho bastante dificuldade de pensar no que foi negativo pra mim durante esse intercâmbio, porque foi uma experiência tão boa, sabe, mas eu acho que o lado negativo foi mais a dificuldade que tive de fazer amizades lá. Eu não fiz nenhuma amizade quando eu estava lá com pessoas que eu trouxe pro Brasil para além da minha irmã. Eu não consegui tipo fazer, estabelecer uma relação de amizade com alguém nativo por exemplo que eu trouxe para o Brasil. Mas em compensação, atualmente, devido ao fato de que eu continuo mantendo contato com os alunos, que viajam todos os anos para a Austrália, eu fiz amizade com algumas pessoas que são de fato australianas que elas vão vir para o Brasil em 2020 e tudo mais. Então foi algo que eu posso dizer que foi negativo em relação a ser intercambista que é meio complicado da gente encontrar pessoas pra fazer uma amizade que pode ser duradoura, que a gente consiga trazer e manter quando retorna pro nosso país. Eu acho que posso considerar isso como uma certa dificuldade, e... como positivo? Nossa!!! É uma lista infinita. A gente muda demais!!! É... o nosso modo de ser, sabe, A gente, pelo fato de ser intercambista, entra em contato com pessoas de diversos países, para além de australianos. Lá eu pude estudar com pessoas da China, com pessoas é... da Alemanha, também com pessoas da Coreia, sabe, Então foi bastante é... eu consegui aprender bastante coisas tendo contato com tantas culturas diferentes pelo fato de ser intercambista, sabe, então...eu acho que... foi principalmente isso, embora tivesse essa barreira de não conseguir fazer amizades, eu também consegui aprender bastante e tal, e o fato de ser intercambista também fez com que a relação com que a escola tinha com a gente também fosse um pouco diferente que acabou nos permitindo conhecer diversos locais. Ter a oportunidade de ter diversas aulas-passeio digamos assim, passeios turísticos e tudo mais.*

Extrato: **Consciência da realidade, choque cultural, empatia.**

Entrevistado 09: *Ahhh foi, foi muito bom, como eu disse assim, eu aprendi uma língua nova, eu conheci gente nova, uma cultura nova né? Eu, eu não consigo achar um ponto negativo, eu acho que foi assim muito enriquecedor na minha vida. Eu aprendi demais eu me conheci além de conhecer o mundo...outra parte do mundo, outras pessoas, eu me conheci, sabe, eu tive um tempo pra ficar comigo, foi, foi muito bom realmente eu indico pra todo mundo. Quem puder fazer intercâmbio é realmente...*

Extrato: Habilidade para novas aprendizagens: **Lidar com as diferenças** de forma positiva, abertura ao outro: **empatia**.

Entrevistado 10: *Ponto positivo, como eu falei, essa troca de experiências é muito boa. De acordo com minha família eu mudei totalmente depois que eu voltei... que eu era muito fechado, muito vergonhoso, foi mais um jeito de eu começar a perceber que não tem pra que isso. Então eu mudei muito depois que eu voltei de lá. Até hoje eu sou desse jeito por conta dessa viagem. Pontos negativos foram....nada é perfeito, então sempre acontecem algumas coisas durante a viagem. Eu fui furtado lá, problemas assim... foi no terceiro dia de viagem. Eu já cheguei comprando uma bicicleta, cinquenta dólares, pra poder ir pra escola. Pra não ter que ficar gastando passagem de ônibus, e também pra me exercitar. Deixei em casa do sábado pro domingo, do domingo pra segunda quando eu me acordei pra ir pra escola, ela tinha sido furtada. Então já foi meio que uma experiência, porque você imagina assim, é... furto, roubo coisa assim acontece aqui no Brasil mas, quando você chegou lá?! O lugar é muito mais seguro, disso eu não posso reclamar, mas também, em todo lugar também existe coisas assim.*

Extrato: Maior desenvoltura, **lidar com as diferenças**.

Categorias predominantes: **Empatia** (5), **Lidar com as diferenças** (4), **Choque cultural** (3), **Consciência da realidade** (4), **conhecimento sociocultural** (3).

4 - O que mais estranhou no que observou e ouviu e o que achou mais parecido com a sua cultura

Entrevistado 01: – *É assim, brasileiro é muito, eu sou muito espontânea, não vou generalizar, eu sou muito espontânea, a minha risada é um escândalo.*

? – *É assim, eu era muito de dizer “ai minha gente” não sei o quê, você não pode falar em português, era como se fosse uma ofensa.*

? – *Mas então, começa de algumas vezes assim, perto de algum amigo e eles ficavam e eu dizia “meu deus do céu!” em português, que eles chamam de gíria, a gente não tinha gíria para falar inglês, você falava em inglês com gíria brasileira.*

? – *Aí ficava o pessoal ao lado “o que é que esse povo está falando?”. Tinha duas amigas, do Oriente Médio que não gostavam de meninos por perto, só que a gente tinha muito amigo menino, então a gente ficava “meu deus, a gente fez errado” em chamar os meninos, porque elas se sentiam ofendidas.*

É. Até elas pintavam a gente, faziam tatuagem de hena na gente, elas gostavam, mas assim tinha essa questão do choque. A questão também de fumar e beber, que os jovens lá fumavam muito, muito.

? – *E bebiam. E a gente não. E eu ficava “meu deus, onde é que eu (es)to?!” ((risos)) Que o povo fuma tanto! Fumavam bastante. E eu ficava assim, tinha assim, uns colegas que saiam para fumar maconha e a gente ficava “...oi?” A gente nem pode no Brasil, eu também não gosto.*

Extrato: **Empatia**, maior desenvoltura, compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 02: *Não, eu acho que vulnerável não, eu achei, de princípio, os da Austrália andam meios fechados, que brasileiro está acostumado a chegar, gente nova, e todo o mundo a fazer uma festa, né? E lá não, eles são muito na deles, chegou ok, eles vêm conversar com você, mas nada que... "meu deus, que coisa nova". E...eu acho que isso assim, para eles, foi algo que achei ótimo, e ao mesmo tempo não, porque eu queria ter mais aproximação com o australiano, para fazer amizade, para estar conversando depois, o que aconteceu raríssimo. Foi bem...*

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 03: *De estranho? deixa eu ver... acho que, como estava numa cidade pequena, todo mundo se conhecia lá... isso era bem... um pouquinho estranho... isso é muito bom nos Estados Unidos que as cidades do interior são bem comuns, né? Então... É um pouquinho diferente sobre a cultura das cidades distantes coisas e tipo tem que passar 30 40 minutos pra chegar em outra cidade esse tipo de coisa é... é um pouco interessante também estranho pra mim porque a temperatura em Fahrenheit a quilometragem em milhas isso foi bem (impactante) é realmente estranho pra mim no começo eu até me adaptar eu ficava... caramba e tal...80 graus! Não estava entendendo muito bem mas é o peso em pounds... não sei mas então isso foi um pouco chocante pra mim no começo... foi um pouco estranho mas acho que as similaridades eu consegui ver....a.... é difícil essa!!! O que eu achei mais parecido nos Estados Unidos com Brasil? (...) a eu acho que...eu achei parecido... realmente não sei, mas posso responder depois???*

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 04: *A organização do país. Parece que tudo funciona. O acolhimento. Nesse ponto eu me senti bem acolhida como se fosse aqui.*

Extrato: Compreensão das diferenças, abertura ao outro, **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 05: *O respeito, e assim, o apreço que eles têm pela cultura local da região, por assim dizer a cultura indígena. (...) exatamente! isso! isso! porque lá eles tem um apreço por essas pessoas, pelos nativos... eles respeitam, eles assim, entre aspas, idolatram essas pessoas, então assim lá é muito diferente! Aqui você vê, tem entrevistas, você acha facilmente no YouTube, pessoas afirmando que os índios são retrocesso no Brasil... você vê...absurdo! É diferente! aqui as pessoas não respeitam as suas origens! Porque a gente tem origem indígena, realmente, então assim aqui pessoas não respeitam os próprios brasileiros não respeitam os seus próprios antepassados por assim dizer. E lá não lá é completamente diferente lá é uma honra você poder visitar algum lugar específico deles, poder aprender a língua, poder, como se dizer? Poder dançar o haja por exemplo. (...) Lá é assim como se fosse uma honra, é "beneficente", eu não sei se essa palavra existe "beneficente"...eu não sei se existe... (...) é uma coisa boa, é! Então essa é a que eu achei a principal diferença.*

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 06: *Diferente mesmo eu acho que com relação a comida e rotina totalmente diferente, totalmente diferente porque a gente brasileiro né? É dividido almoço café jantar lá eles têm uma rotina bem trocada da nossa. E o que era mais parecido? Sim tem também a de diferente assim é o afeto o brasileiro é muito afetuoso, já os canadenses, eles são mais distantes... no começo!!! depois você vai ganhando as pessoas e elas vão se tornando, acho que vão criando um laço maior com você... mas de parecido assim uma coisa que eu possa citar... é bem complicado citar alguma coisa bem parecido*

com Brasil, porque literalmente é muito... eu acho que uma coisa muito distinta de um país do outro com relação à sociedade pessoas que não tem algo que eu possa citar aqui que é bem parecido.

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 07: *O que eu estranhei foi pizza com abacaxi eu não sei eu nunca tinha provado isso também deixou ver aqui, mas eu estranhei ele não porque tipo dar realmente eu adoro não sei muito o que eu estranhei não sei exatamente o que que eu tenho e muito anos essa coisa do toque mesmo. É... pronto porque foi mais isso assim de uma comunicação. Mas o que eu tinha de semelhante... de semelhante acho que a comida! Depende também porque a mãe que eu estava lá, a host mother que eu tinha, ela cozinha muito bem! Então mesmo eu estando muito longe da minha família eu também tinha uma comida tão boa ela fazia lasanha fazia é... muita massa, macarrão comidas mexicanas ela cozinhava muito bem então eu me sentia em casa... ainda bem meu Deus! Ainda bem que pelo menos isso porque no avião eu tinha tido uma experiência com comida muito ruim. Eu fiquei traumatizada e com medo de eu morrer de fome E aí ela cozinhava muito bem. Eu gostei disso...*

Extrato: Compreensão das diferenças, abertura ao outro, **empatia, conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 08: *Bom, eu acho que algumas coisas que podem ser consideradas estranhas, é... em relação ao controle de banho. Porque aqui no Brasil a gente tem o costume de tomar vários banhos durante o dia, e quando a gente está... chegou no exterior, principalmente chegou o inverno, a gente percebeu que algumas pessoas tomavam banho de dois em dois dias, e que o tempo gasto no banho era algo bastante controlado. Então, eu acho que isso foi algo que foi um pouco estranho, sabe, mas que a gente tentava entrar em um acordo com a família pra tipo não passar do tempo do banho, tudo mais, não tomar tantos banhos como somos acostumados no Brasil, mas também a gente não chegava a pular dias sem tomar banho como alguns deles faziam, sabe, então eu acho que isso daí foi uma coisa que eu também cheguei a estranhar, e também em relação à alimentação, porque lá a gente não almoçava como aqui no Brasil, nossa maior refeição era o jantar. Então o nosso almoço, ele era contido de lanches, sanduíches, salgadinhos, suco de caixinha, essas coisas. Uma outra coisa também que eu não estava muito acostumada quando eu cheguei lá, foi justamente o fato de não ter o suco de frutas, foi uma coisa que eu percebi no primeiro café da manhã, que eu pedi pra ela o suco, perguntei onde que eu podia tomar e tipo, ela me deu uma garrafa que era como se fosse suco concentrado que a gente coloca um pouquinho no copo e preenche com água. Pra mim aquilo foi bastante estranho no começo, sabe, e às vezes eu pedia pra ela comprar umas frutas que eu era tão acostumada a consumir no Brasil. Quando ela me disse que evitava comprar por ser muito caro, que eu me dei conta, sabe, da diferença e tal. Então, não foi bem estranho de um lado ruim, mas foi algo que eu observei que foi diferente. Então, em relação a ser parecido, eu percebi que embora, como eu relatei, eu tive uma dificuldade de me relacionar em certos modos, construir uma amizade com os adolescentes, os adultos eu conseguia percebe-los muito parecidos com os brasileiros, em questão de eles serem muito cuidadosos, gostavam bastante de conversar, eram pessoas acolhedoras, sabe, então eu consegui perceber muito isso e que é uma característica que a gente percebe muito aqui dos brasileiros e tudo mais. A gente se sentia muito acolhido. Eu me sentia, pelo menos.*

Extrato: Reconhecimento das diferenças, abertura ao outro, **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 09: *Então é...é... assim o que... parecido eu acho pouquíssimas coisas...Agora de diferentes, tipo... como eu falei antes, tudo é diferente, o horário do colégio, do trabalho, O que que era mesmo o resto?*

Resposta repetindo a questão.

Então, eu estranhei de cara o almoço, né? Porque eu acho que no Brasil o almoço é aquela coisa, tem que ter o arroz, o feijão, carne... e lá era um sanduíche! E aí eu ficava “meu deus do céu, eu não vou almoçar?” Foi uma coisa que mudou muito, assim pra mim, né, foi diferente. Mas em relação as pessoas, assim, apesar de achar que o pessoal de lá foi bem mais solícito comigo, assim, eles são quase assim do mesmo jeito.

Extrato: Reconhecimento das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 10: *O pessoal lá não tem tanto afeto assim como a gente. A gente aqui no Brasil gosta muito de aperto de mão de abraço, um contato mais físico, lá eles são muito mais frios em relação a isso. Tipo quando eu cheguei lá a primeira coisa que fui tentar fazer foi dar um abraço no meu pai de lá. Quando eu fui fazer isso, aí ele olhou pra mim estranho, ele tinha esticado a mão pra dar um aperto de mão e eu fui logo dando um abraço, então é que eu falei: “Não, desculpe é que a gente lá tem o costume de fazer isso sempre que conhece uma pessoa nova assim.” Pensei que a gente vai passar tanto tempo junto, aí pensei em começar logo com o pé direito, aí, isso é um dos pontos, essa é uma das diferenças. Umas semelhanças que eu achei, foram muito poucas, muito poucas mesmo. Eu acho que não consigo assim de cabeça lembrar de nenhuma agora.*

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Categorias predominantes: **Conhecimento sociocultural** (10) e **Empatia** (2).

5- Teve alguma situação que foi embaraçosa para você, e que você atribui a questões de diferenças culturais? Como resolveu a situação?

Entrevistado 01: *A algum dia que a gente sentiu? Pronto, eu fiquei doente, eu ficava muito doente porque eu tenho muito problema de alergia e sinusite, tudo o que há. E eu ficava muito doente, por assim, um dia estava frio o outro estava quente e outro dia estava torrando, daqui a pouco estava frio de novo. E assim, cada dia que mudava eu ficava mais doente.*

? – Eu passei por um médico, só que eu não estava em condições de sair de casa, eles chamaram um médico em casa, só que foi um absurdo o médico, não fez nada. Eu tive de levar todos os remédios do Brasil, ele não fez nada e cobrou 60 dólares.

? – 60 dólares. Era uma facada porque eu ganhava 250, e assim, 100 era de passagem, então eu fiquei “meu deus, eu vou ficar sem dinheiro nenhum para o resto do mês”. A XYX também passou por isso, vários amigos passaram por isso, de ir para médico, muita gente também sofreu com a questão de comida, a gente sofria muito com a comida, porque a comida de lá era muito picante ou era só verdura a gente não tinha nada de bom para comer, né, que não é o Brasil. E uma vez que eu me senti muito mal foi quando a gente foi numa viagem que a gente não queria. Assim, a gente sempre gostava de viajar, só que a gente teve de fazer uma trilha enorme e...no frio, com a calça jeans. A gente ficou assim “não tem outro jeito?”, não, tem de ir por essa trilha, a gente não queria, né? Só que tinha que ir porque era um grupo todo. Tudo bem, fomos. Quando a gente subiu, a gente sentiu uma dor muito forte na perna, eu estava com muita dor na perna. A gente voltou, foi para a escola no outro dia. Só que, no outro dia, estava todo o mundo com as pernas doendo muito. Todo mundo. Assim, na minha escola, éramos cinco na minha escola, e quinze em outra. A gente estava sentindo muita dor, a gente foi na diretoria pedir para ir para casa, passava no meio de expediente, só faltavam duas aulas, mas a gente não

estava aguentando. Eles não deixaram. E eu me senti ofendida porque a mulher falou assim “Eu tenho cinquenta anos, eu não estou sentindo dor”. Eu falei “sim, mas eu tenho dezesseis e estou sentindo!”

? – Então assim, eles eram muito injustos com a questão da saúde, sabe? Muito injustos com a questão de saúde. Que a gente está doente, tem que procurar lugar e tem que ficar doente. Eu sofria muito com isso. Que o que o meu pai me chamava, de “sick girl” que eu sempre estava doente.

Extrato: Compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural, choque cultural.**

Entrevistado 02: *É assim, em questão de educação no trânsito. Uma coisa que eu achei incrível, foi que não era ponto, a gente ainda nem tinha chegado ainda no destino final, a gente estava na Austrália, mas ainda não tinha chegado na XYX. E aí no aeroporto em Melbourne, que foi onde a gente fez a penúltima parada, a gente colocou o pé na faixa, eles paravam. E aí, a gente atravessava, tranquilo. E a gente chegou na XYX, eles respeitam muito o sinal e, às vezes quando tem espaço, eu por exemplo, quando tem espaço para passar, a gente passa até correndo, mas passa, não espera o sinal. E aí, eu lembro que teve uma situação que o sinal para pedestre estava fechado, mas não tinha carro vindo de nenhum lugar, e eu passei. E eu vi que os australianos ficaram assim, tipo, em choque “meu deus ela atravessou a rua”.*

? – O sinal fechado, e assim que eu cheguei ao outro lado da calçada o sinal abriu. Eu fiquei assim no meu cantinho, só esperando para colocar minha cabeça num buraco.

Extrato: **Lidas com as diferenças, conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 03: *Sobre diferenças culturais não, mas eu tive uma, uma situação pouquinho embaraços com o inglês no primeiro dia de aula... foi que... as aulas no livro lá, aulas de inglês... Então, a professora pediu para que eu lesse o livro na biblioteca porque eu estava um pouco atrasado...porque já era a segunda semana de aula... então eu já estava um pouco atrasado, ela pediu que ele lesse até determinada página pra entrar de acordo. Eu acabei não entendendo muito bem! Aí fui na biblioteca, voltei e acabou sendo embaraçoso, um pouquinho, porque foi meu primeiro dia de aula, mas foi resolvido naturalmente porque eu não tenho medo de errar. Então quando as coisas acontecem de modo que não eram pra acontecer eu sempre vou lá e aceito que acabei errando, tendo dificuldade em algum lugar... e foi tranquilo pra mim!*

Extrato: Compreensão das diferenças, **empatia, conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 04: *Deixa eu pensar.. acho que não teve não. Assim que eu relacionei a cultura e as diferenças culturais. Teve, sim. Teve uma coisa sim. Eu estava uma vez.. eu me sentia muito “meu deus” porque eu estava na hora do jantar e lá as pessoas não costumam mexer no celular na mesa e tudo mais. Eles reclamam bastante, daí eu estava no jantar e ainda com o celular na minha mão e daí alguém tinha falado comigo e daí eu não parei para falar, assim.. daí a minha host veio me falar não mexe com o celular. Nós costumamos conversar durante o jantar e não mexer no celular e eu fiquei tipo.. tá, tudo bem. E daí eu fiquei me sentindo muito mal e nesse mesmo dia que eu fiz isso eu ainda fiz coisa pior porque assim.. em questão deles serem bastante assim evangélicos mesmo tipo uma vez eu falei, aí eles estavam me contando uma história e eu não tinha parado de mexer no celular, eu fui e falei assim: “oh my God”. Aí minha host ficou olhando para minha cara e eu fiquei: “que foi?” e ela não disse nada. Aí depois eu percebi o que tinha falado e ela disse não fale: oh my God porque o nome de deus é sagrado para a gente então nós não falamos isso. E eu fiquei me sentindo muito muito muito com vergonha. E fiquei na mesa sem falar mais nada. Depois se resolveu. Foi só isso mesmo.*

Extrato: **Lidar com as diferenças, conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 05: *Assim pensar embaraçosa teve... só que não foi relacionado a diferença cultural que eu lembre não... não teve nenhuma não... não teve uma que eu lembre.*

Extrato: Sem relato.

Entrevistado 06: *Assim, que foi embaraçoso assim, acho que foi quando tinha dois meses que eu estava lá. Foi um pouco embaraçoso, que parece muito com coisa de brasileira, o ciúme da minha host com relação à minha home stay coordenador. Por que minha Home Stay era muito, muito próxima de mim, e ainda me ajudava sempre que eu precisava, e houve um atritozinho entre elas já, porém foi resolvido assim, a situação eu falei com a coordenadora geral, e ela sentou com as duas, depois a home stay conversou comigo, depois eu sentei com a minha mãe, e resolvemos tudo por lá mesmo e graças a Deus (...) é, ciúmes, exatamente!*

Extrato: Lidar com as diferenças.

Entrevistado 07: *Então... teve um menino lá, a gente estava na aula de educação física e teve um menino que caiu, na neve, assim, a gente estava fazendo aula educação física dentro da quadra, né já que estava nevando... aí ele foi correr numa brincadeira que tava tendo lá, só que ele correu demais, bateu na porta e a porta se abriu e ele achou que ia estar tudo bem, só tinha neve. Ele pisou na neve e caiu! Nesse momento algumas pessoas riram, mas aí elas entenderam que isso não era legal e pararam, mas todos os brasileiros continuaram rindo! E eles viram que que isso é uma coisa... que isso era uma... inclusive eu também fiquei rindo, porque eu entendi assim se fosse aqui a gente ia tá rindo e a pessoa ia tá de boa com isso. Só que aí, o menino ficou chateado e ele veio falar. Eu entendi que estava chateado, então eu parei. E a menina continuou rindo e ele disse: "você está rindo por que? Não sei o que..." e ela continuou rindo e falando em português e ele se sentiu muito ofendido. E eu fiquei meio constrangida que eu não sabia o que fazer. Então assim, foi mais ou menos isso dessa situação... Eu também caí uma vez, mas, em um jogo, eles não sabiam exatamente o que fazer por eu ser intercambista. Eu senti isso... não sabiam se me levantavam. Eles chegavam assim e ficavam na dúvida do que fazer... acho que eles tinham medo de eu ter medo, mas assim... isso foi uma situação (...) pronto foi isso ele falou que senti eu conversei com as meninas também e depois ficou tudo bem não foi nada pra vida toda não.*

Extrato: Choque cultural, lidar com as diferenças.

Entrevistado 08: *Bom, sendo bem sincera, eu não consigo lembrar de nenhuma situação que chegou a ser embaraçosa, ou constrangedora, por causa de diferenças culturais... realmente eu não consigo me lembrar de nenhuma situação que eu tenha passado por isso... não por esse motivo.*

Extrato: Sem relato.

Entrevistado 09: *Não... eu não consigo lembrar de nada assim.*

Extrato: Sem relato.

Entrevistado 10: *Uma situação embaraçosa... tirando essa questão do furto que já foi uma semelhança já, é... jeitos de falar, por exemplo, achar estranho alguma coisa que alguém falasse, ou o jeito que alguém falava, ou eu mesmo falar de um inglês que eu achava que estava certo e perceber que do jeito que eu falava era um jeito rude de se falar, e o pessoal chegar assim e falar: "isso aí não se fala aqui porque você está mostrando que não se importa com a pessoa." Aí eu*

chegava e: “Ah desculpa, eu não sabia.” E... como a gente é intercambista e o pessoal sabe disso, já consegue notar a diferença pelo nosso jeito, então o que eles não tinham esse. Eles podiam perceber do jeito que eu era e deixar quieto, mas eles falavam: “Não, olha eu sei que você não sabia disso, mas desse jeito que você está fazendo, é assim.” Então tá, é você chegar e perceber o que fez de errado e corrigir o erro.

Extrato: Lidar com as diferenças, abertura ao outro, **empatia**.

Categorias predominantes: Lidar com as diferenças (5), **conhecimento sociocultural** (4), **choque cultural** (2), **empatia** (2)

6- Como foi a sensação de aprender e utilizar uma língua estrangeira em seu dia a dia? Que dificuldades sentiu? Como as resolveu?

Entrevistado 01: *Maravilhoso. Assim, agora eu ficava cansada de tanto falar inglês ((risos)). Mas eu gostava muito, assim eu tentei aprender italiano através do inglês, eu achava muito divertido.*

? – *Eu amo muito inglês, sou apaixonada. E lá, o inglês australiano é muito diferente, então era muito legal. Você vê, eu até esqueci o português, para associar tudo a imagem, aquilo ali é tal tal, aquilo ali é tal tal. Então, era muito legal.*

? – *Quando eu não entendia o que eles falavam, eu falava “não estou entendendo nada, pode falar um pouco mais devagar?”. Ai eles falavam mais devagar, eu ficava entendendo. Mas assim, nunca tive grande dificuldade, porque a gente faz algum gesto que eles entendem. E sempre elogiaram o meu inglês.*

? – *Mas, quando eu falava com a minha “host sister”, que era chinesa, eu não entendia nada, porque tudo com ela era muito chiado. Uma vez ela falou assim “eu vou para a shit”, eu fiquei “oi? Vai para onde menina?!” ((risos)) Ela “eu vou para a shit”, eu fiquei muito tempo assim “meu deus”.*

? – *Era Sydney. Eu fiquei “meu deus, ela vai para a cidade (city)”.*

? – *Mas assim, há caso de várias palavras que ela falava, eu não entendia nada.*

? – *É, os chineses...minha “host mother”, meu “host father” fazia brincadeira porque ele dizia “eu sou casado não entendo, imagina você que chegou agora!” ((risos))*

? – *Mas era difícil entender eles. Que era uma casa muito...é assim, meu irmão era tailandês, o meu pai era britânico, minha mãe era chinesa, meu irmão era japonês. [...]*

? – *Que casa maravilhosa! Depois chegou um filho deles que era canadense...era um inglês diferente, mas era legal.*

? – *Tinha um canadense falando britânico e um australiano, eu ficava um...*

? – *Australiano fala com preguiça, britânico fala tudo direto.*

? – *Mas era legal essa mistura.*

? – *Você até vê assim, “ah, isso é que é diferente”.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, conhecimento da língua, abertura ao outro, **empatia**, **autoconfiança**.

Entrevistado 02: *A melhor coisa foi a partir do momento que quando falavam comigo, eu não precisava parar para processar. Formava uma resposta na minha cabeça para falar. Era quando falavam comigo, eu já dizia. A gente, o grupo de cinco brasileiros que ficou no XYX, a gente acabou recebendo muito elogio. Eles disseram que a gente foi uma turma que teve um avanço muito grande no inglês e nunca tinham visto uma turma de intercambista aprender tão rápido.*

? – Realmente, foi uma coisa que, no primeiro mês foi completamente difícil para mim, até porque, no curso, eu não aprendi o inglês britânico, algumas palavras nem existiam lá, ou então era completamente diferente, tipo “trash”, que não é “trash”, e aí...a gente recebeu muito elogio, eu achei muito bom. E outra coisa foi que agora, por exemplo, eu penso em inglês.

? – Sonho em inglês, penso em inglês, e o melhor de tudo é assistir série ou filme, qualquer coisa que seja em inglês, sem a legenda, e entender tudo ou escutar uma música pela primeira vez e entender tudo.

? – Teve uma situação, que foi quando X estava passando mal na escola, e aí a gente precisava falar com a rececionista da escola, para ela ligar para os pais de X. Só que o nome da mãe dela, da “host mother”, era Spring que confunde com as estações do ano, e o...nome do “host father” dela era YX, que para a gente soa como um nome feminino, e para ela também. E aí teve essa pequena troca, essa pequena falha. A gente disse, a gente estava a tentar dizer para ela que estava a tentar ligar para XYX, mas ela estava entendendo como se fosse a estação do ano, e aí, ficou essa situação de... a gente começou tudo de novo, ela estava tentando entender, não houve esse negócio de “ah, não entendi, vão-se embora”, não, ela tentou entender, e depois “ah, é o nome”, depois pediu desculpa e tal. Mas foi engraçado.

Extrato: Conhecimento da língua, **conhecimento sociocultural**, abertura ao outro, **empatia**.

Entrevistado 03: Acho que no começo aqui quando eu estava aprendendo inglês, eu amo inglês! é uma língua fascinante... então era sempre muito bom pra mim, muito legal ter aquelas duas horas do curso todo dia e falar inglês sempre naquela hora, essas coisas do tipo... ou seja, é... quando eu cheguei lá teve uma diferença que eu teria que falar 24h por dia. Então no começo também a cabeça doía, as vezes escutava (...) o tempo todo a falar inglês. Acho que isso aconteceu na primeira semana, de a cabeça ficar um pouco dolorosa, esse tipo de coisa por falar sempre inglês, não ter sempre aquele momento de descanso, não ter (...) então até o meu cérebro se adaptar, a falar inglês 24h por dia, o que era diferente daqui do Brasil, que eram duas horas, foi um pouco complicado pra mim, nessa questão, mas depois que se acostumou foi tranquilo.

Extrato: Conhecimento de língua, **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 04: Bom.. a minha maior dificuldade era que quando alguém falava eu não pensava assim e respondia.. alguém estava falando e eu estava meio que traduzindo palavra por palavra, entendeu? Que a pessoa falava e isso foi muito difícil para mim porque quando alguém falava eu parava para traduzir, aí eu: “não gente, não posso parar para traduzir” porque quando você para pra traduzir seu cérebro meio que dá bug e você tem que parar para traduzir e precisa responder e daí isso daí difícil para mim mas não foi uma coisa que eu falei assim: “vou resolver desse jeito”, só foi acostumando com o tempo e resolvi... assim... e um dia percebi. “nossa estou falando inglês gente!” “eu não tô traduzindo nada” era meio que.. pronto, por exemplo: table era table para mim, não era mesa era table era table..acabou não tinha tradução não aí eu comecei aí eu comecei a vulgar assim quando eu tentava falar português isso foi um mal problema porque depois alguém perguntava assim: “como fala fire em português?” Aí eu ficava: “Ai meu deus como se fala isso em português?” aí meio que eu estava esquecendo palavras em português aí eu fiquei: “meu deus vamos falar um pouco mais português, né?!” Ai eu fui e consegui assim (...)

Extrato: **Empatia, Autoconfiança**.

Entrevistado 05: *Assim como eu tinha te dito no começo nunca tive muita dificuldade com inglês então dificuldade com a língua em si assim que eu cheguei lá, eu não tive realmente muita. Óbvio eu não vou chegar lá sabendo tudo! (...) é pois é, o sotaque também às vezes dá uma atrapalhadinha... então assim, no começo eu não tive muita dificuldade, porém eu não sabia de tudo (...) Então porque assim a principal dificuldade com a língua que eu tive foi com o Maori falando inglês porque o host father de uma amiga minha, que estava comigo lá, é maori. Então pra mim nossa! era quase impossível de entender o que ele está falando porque junta o sotaque Maori, junta o inglês, junta o sotaque da Nova Zelândia em si... pronto! junto tudo e quase que eu não entendia o que ele falava... quase sempre! Assim, essa foi a principal dificuldade em relação a língua que eu tive, sabe, mas assim fora isso é... tanto que teve uma experiência comigo que ocorreu logo no primeiro dia... que a minha host ela me levava pra escola todo dia. Só quando tinha algum imprevisto que ela não podia me levar. É, e aí no primeiro dia, ela tinha me falado assim eu vou levar você pra escola. Você tem que estar pronto às 8h pra que eu possa levar você. Só que eu entendi que era pra acordar de oito... Quando eu acordei, aí eu escutei o barulho de passos. Todo mundo já estava praticamente pronto já. Aí minha hoste me falou: "KXX você vai se atrasar. Você não vem? Você vai a pé? Eu disse: "tá certo, eu vou à pé" eu falei isso pensando eu me arrumo acho que escolhi é tão longe eu vou a pé. Beleza, como eu te disse, era pra eu estar na escola de dez pras nove. Eu fui me arrumar era 8h50... 8h50 não, 8h30! 8h30 eu fui terminar de me arrumar era 8h30! Da minha casa pra escola a pé era 40 minutos. Eu estava numa enrascada.... Então eu saí de casa correndo com celular na mão porque eu tinha comprado um chip e tinha colocado internet. Eu saí de casa correndo com o celular na mão usando o Google Maps pra poder achar o caminho da escola chegou uma hora que já tinha dado 8h50 eu estava pouco mais da metade do caminho eu pensei caramba se eu continuar andando desse jeito ou correndo eu vou me atrasar muito! Aí chegou num cruzamento E tinha uma mulher parada no carro lá acho que estava com celular na hora cheguei na frente dela acenei assim pedindo ajuda pra ela! Então nessa hora que a língua me ajudou! assim meu nível de inglês me ajudou nessa hora... que eu consegui explicar pra ela o que tinha acontecido. E pedi ajuda pra ela me socorrer pra conseguir me levar na escola e aí ela me deu ajuda, como uma boa pessoa me deu ajuda, me levou na escola, disse que o filho dela estudava na minha escola que eu também lá. Então assim foi uma experiência que assim é interessante, marcou realmente!*

Extrato: Conhecimento de língua, compreensão das diferenças: **conhecimento sociocultural.**

Entrevistado 06: *Acho que de primeiro assim, é... bem complicado porque você querendo ou não você está antenado com o seu idioma e quando você chega lá o contato maior é conviver, então uma das maiores dificuldades, que eu acho é que, realmente que é o primeiro mês de intercâmbio, quando você está pegando ainda, você acha que a velocidade com que eles falam muito rápida, e você pede pra repetir algumas vezes. Mas diante disso eles... quando eu não conseguia entender ou algo do tipo, ele sempre dava um jeito de expressar o que queria me falar para que eu pudesse entender está solucionando qualquer coisa que tivesse acontecendo no momento.*

Extrato: **conhecimento sociocultural, empatia.**

Entrevistado 07: *Sim a princípio a primeira situação eu tenho dificuldade foi realmente com minha host mother, né? Porque ela foi a primeira pessoa que me encontrou no aeroporto, e aí no carro ela já começou a falar, falar, falar...e eu disse: "meu Deus! O que é que ela está falando?" E eu só entendi que ela disse que ia me chamar de YY, porque era um apelido, então era mais fácil, mas... ela disse que os canadenses gostavam de dar muito apelidos, eu entendi isso. Mas aí depois eu, eu.... aí foi quando eu percebi que realmente tinha um pouquinho de dificuldade pra entender o que as pessoas*

falavam, mas eu conseguia me expressar. Só uma vez né, que eu caí, que eu não sabia dizer caí! Eu fiquei o tempo inteiro tentando dizer que eu caí, e eu disse “meu Deus, o que é que (...) morrer com essa dor e ninguém vai me ajudar”, mas se eu conseguia assim, eu fazia uns gestos, alguma coisa, e pessoal entendia, e me ensinava e disse eu já começava a falar, igual a uma criança mesmo... aprendendo as palavras novas né? Mas... a maior dificuldade que tive foi realmente de escutar... as pessoas, mas aí depois de um tempo passei a trabalhar nisso, e aí eu escutava, comecei a assistir coisas, escutava e já guardava, escrevia, enfim..., mas pra me estressar eu acho que eu conseguia me dar bem. (...)

Ahh... a melhor parte é quando eles elogiavam!!! Que... “Meu deus você está aqui tão pouco tempo e mesmo assim o seu inglês já é tão bom” ah eu adorava isso! Até aqui também. Quando a gente conversa em inglês e as outras pessoas ficam olhando, sabe... às vezes a gente, é pra se amostrar e às vezes não é. Geralmente é porque você quer falar alguma coisa, e a pessoa (...) aí, desculpa! Às vezes a gente fala inglês só para praticar mesmo! E aí é muito bom!!! Eu disse “meu Deus eu sou realmente capaz...” tanto é que isso me incentivou e eu estou estudando espanhol agora. Sim! e eu me sinto muito bem! De saber que eu consigo! Que eu me descobri, eu sei que eu sou uma pessoa dessa área mesmo. E eu, é... saber que você é capaz de comunicar com outras pessoas! Principalmente inglês que é universal. Eu não vou conseguir falar só com americano ou canadense, eu vou conseguir falar com mundo inteiro, sabe, então isso... meu Deus é muito bom.

Extrato: conhecimento sociocultural, empatia.

Entrevistado 08: *Felizmente eu não encontrei grandes dificuldades em relação ao uso da língua estrangeira, em relação ao uso do inglês, porque como eu viajei em fevereiro, eu tentei me preparar assistindo bastante séries em inglês, sem legenda, eu tirei. Eu me desafiei a assistir séries em inglês sem legendas por dois meses, que foi justamente durante dezembro e janeiro. Fiquei o mês todo, os dois meses assistindo séries bastante, e eu só tive noção do quanto isso me ajudou quando eu cheguei lá, que são bem pontuais os momentos em que eu não consegui me comunicar por alguma razão por causa da língua. Eu lembro de dois momentos nesse exato momento que...dois não, na verdade três, que foi assim que eu cheguei na minha aula de matemática, eu tive uma grande dificuldade de compreender o que o professor estava dizendo por causa do sotaque dele. Então foi...eu me senti muito desconfortável, sabe, porque eu estava com medo, pensando que ele estava aplicando uma prova, mas na verdade aquilo era uma atividade, então eu fiquei muito desconfortável durante o momento da atividade, aí durante o final da aula, quando chegou no final da aula, eu fui até ele, conversei, daí ele conversou com mais calma comigo, daí eu pude compreender mais ou menos o que ele estava dizendo e percebi que aquilo ali era uma atividade e não tinha porque eu ficar nervosa. E aos poucos eu fui acostumando com o modo dele falar, sabe. Bom, outro momento também foi quando eu estava num parque com minha host mom. Ela falou alguma coisa comigo e eu não entendi. Mas eu fui nessa de a gente balançar a cabeça dizendo que sim, concordando. Daí ela lançou outra pergunta depois que tinha a ver com o que ela tinha dito antes, aí daí eu me toquei que a minha resposta não era pra ter sido aquela. Aí eu fiquei muito envergonhada, mas eu tentei fugir um pouquinho do assunto e disse “ah não, eu tinha entendido outra coisa.” Ela perguntou até o que eu tinha entendido, mas nem entender algo eu tinha entendido, eu simplesmente balancei a cabeça pra ver se dava certo e se calava, mas eu tentei dar uma fugidinha sim desse jeito, e... outro momento bem pontual foi durante uma aula de drama, agen....eu e outra brasileira que fazíamos essa matéria estávamos conversando com um rapaz que fazia essa matéria também, e ele falou algo que a gente não compreendeu, ele repetiu umas quatro vezes e agente seguiu não compreendendo e no final das contas a gente ficou rindo. Tinha outros australianos perto assim também e a gente começou a rir. Aí ele disse “deixa pra lá, não, não se preocupa não e tal.” E a gente seguia sabe. Então as dificuldades que eu senti foram coisas muito mais pontuais porque felizmente graças a essa*

prática que eu tive o cuidado de ter antes de viajar, eu não enfrentei grandes problemas. Foi uma coisa, foi um aprendizado muito natural, tanto que quando retornei pro Brasil, tive muita dificuldade de me acostumar com o português novamente de tão acostumada que eu estava com a língua inglesa.

Extrato: Conhecimento da língua, **empatia**, **conhecimento sociocultural**.

Entrevistado 09: *Então é... como eu já tinha feito esse curso que foi bem intenso, né, que foi todos os dias, eu já estava assim, é...bem familiarizada com a língua. Então eu não tive tanta dificuldade pra, pra... me envolver com a língua, de falar todos os dias, como era um ambiente que só se falava inglês, então eu tinha que falar inglês, então com uma semana eu já estava assim, é... não vou dizer fluente, fluente... mas eu estava bem desenrolada, eu estava tendo muito problema não, porque eu acho que me preparei bem, eu procurei sempre, tudo que eu podia fazer em inglês eu estava fazendo, me preparando para o intercâmbio, então foi tudo bem tranquilo essa questão da língua.*

Extrato: Conhecimento da língua, **empatia**, **autoconfiança**.

Entrevistado 10: *Ah de aprender uma língua estrangeira foi muito boa, hoje mesmo eu vindo pra cá estava ouvindo uma música em inglês e estava traduzindo pra minha mãe, porque ela não entende muito bem, conhecendo as palavras, e me ajudou muito essa... aprender outra língua, eu consegui estágio na faculdade por conta disso, eu trava... eu mexo com essa coisa de programação que só mexe num outro idioma. Quase não tem programação em português. Então foi muito bom.*

Qual era a segunda pergunta?

(Repeti a pergunta.)

Dificuldade foi mais em adaptar sotaque... que eu errava muitas palavras por sotaque e não por não saber a palavra. Essa foi uma das maiores dificuldades que eu tinha. A vergonha que eu tinha. Na primeira semana que eu cheguei eu tinha vergonha de falar. Eu tentei romper todas as barreiras nessa semana, então essas foram as dificuldades que eu tinha. E para tentar superar elas foi, antes tentar estudar, tentar ver o que eu estava fazendo de errado, passar por cima da dificuldade

Extrato: Conhecimento da língua, **autoconfiança**.

Categorias predominantes: **Conhecimento sociocultural** (7), **Empatia** (7), **Autoconfiança** (4).

7- Globalmente, sentiu que estava a viver numa realidade mais ou menos injusta do que a sua, no Brasil? Do ponto de vista social e pessoal? Porquê?

Entrevistado 01: *Assim, meus pais...eu achei que, com a família que me receber ia ser minha segunda família. Só que não foi bem assim, né? Se a gente fosse sair, eu tinha de pagar tudo que eu ia fazer, eles não tinham...não tinham débito nenhum comigo. Ah, vamos ao cinema, X paga sua pipoca, paga seu ingresso, tudo era a X. Só que eu não ganhava tanto! Eles sempre saíam, eu não tinha dinheiro sempre, mas eles ficaram “ah, tudo é emprestado!” e eu ficava “poxa!”. E assim, a questão da comida, que a comida na casa, meu pai mandava dinheiro para eu comprar porque ele não tinha lanche para mim, tinha assim, pão, queijo, presunto, essas coisas, e o jantar. O resto era tudo com o meu dinheiro. Eu achava assim, “pelo menos comida, né?” Mas todo o mundo sofreu com a questão da comida.*

Extrato: **Choque cultural**.

Entrevistado 02: *Injusto no sentido em que eu não merecia. Foi a minha relação com a família. Nós éramos quatro, às vezes cinco porque a minha “host”, ela era separada. Aí vivia ela, um filho adotivo, eu e o filho dela. Só que o filho dela morava em YYY e às vezes, acho que, no tempo que eu passei lá, ele foi duas, três vezes no máximo. E aí, o relacionamento da gente nos primeiros meses foi ótimo, eu queria trazer até algumas coisas para aplicar com a minha mãe aqui, em questão de...porque como ela era a “host mother”, mas de cada forma, não tinha aquele peso de mãe, mãe mesmo, eu procurei sempre ser verdadeira com ela, dizer tudo o que pudesse acontecer na minha vida lá, até porque se acontecesse algo, que não aconteceu, ainda bem, mas se acontecesse alguma coisa assim mais grave, que seja alguma coisa na escola, ela poder-me dar auxílio, mas aí acabou que nos últimos meses do intercâmbio, ela mudou de água para o vinho. Não sei se...foi alguma coisa que eu fiz, se ela levava os problemas de algum stress do trabalho para casa.*

W – Eu sei. Mudou, né?

? – Mudou completamente comigo. E eu fiquei, teve muito tempo que eu fiquei mal de verdade, cheguei a chorar, ligar desesperada para minha mãe, “mãe eu quero voltar, eu não estou a aguentar mais esta situação aqui”. E na verdade, ela acabou falando de mim para [...] que ela tinha uma relação que, tudo bem, que ela podia falar de mim, quando quisesse, mas não algo que eu não tivesse feito, e que no fim, era muito besteira. Era coisa simples, como por exemplo...sei lá, deixar cabelo em algum lugar, bem simples, que ela poderia ter chegado em mim e dizer “oh, eu não estou gostando disso e daquilo, tem como você mudar?” Eu mudaria sem problemas, e isso acabou me afetando de verdade, e eu encontrei auxílio na escola.

W – Na escola.

? – Na escola. Eles tinham além da...de pedagogos lá para conversar com a gente, eu senti uma conexão. Todos nós brasileiros que estavam na escola sentiram uma conexão com a professora de inglês. A gente teve a opção de ficar junto com a turma, junto com os australianos ou com a turma fechada, só com os brasileiros. A gente teve essa opção, e aí, por questão de querer nivelar todo o mundo, né, aquele negócio de “ah, vou ficar numa turma de australianos, e se eu não falar do mesmo jeito” a gente escolheu ficar turma com ela e era uma pessoa incrível. Maravilhosa mesmo. Não tenho nada para falar dela, só elogio, aí eu cheguei a desabafar com ela, conversar, pedir conselho, ela me disse, só está faltando pouco tempo, aguenta um pouquinho, mas hoje, se eu não tivesse aguentado muito, eu acho que minha experiência em questão de “host family” tinha sido bem melhor, se eu tivesse jogado tudo e dizer, “não, eu quero trocar de família agora”. Então eu acho que no fim não valeu muito a pena.

W – Eu sei.

? – Ter passado por isso, em questão de “host family”, não.

W – Você teria trocado?

? – Teria trocado.

Extrato: Choque cultural, consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 03: *Eu acho que os Estados Unidos é mais justo em questão à democracia, e a questão a meritocracia, mas... acabei vendo em alguns momentos algumas pessoas sem teto também, alguns mendigos, mas eu acho sim que nos Estados Unidos a justiça se faz muito mais presente de modo social, porque as pessoas tem mais condições financeiras, a educação pública é propiciada para todos, e aí você não vai ter essa preocupação de será que está numa escola boa? Será que está numa escola ruim? Tá aprendendo coisas boas, coisas que, valores sociais que vão atribuir para aquela vida... Ai você sabe que é tudo organizado pra qualquer pessoa que esteja nos Estados Unidos, pode ser pro rico ou pro pobre, eles*

vão estar sempre estudando na mesma escola pública. E então pra isso eu acho que certamente tem uma justiça social bem maior

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 04: *Bom.. eu sentia que estava vivendo em uma sociedade mais justa que o Brasil do ponto de vista global não do ponto de vista pessoal porque se for assim desde o ponto de vista pessoal a gente tem bastante liberdade de expressão e esse tipo de coisas aqui no Brasil mas, se for desde o ponto de vista global eu acho que era uma sociedade diferente sim, do Brasil nesses aspectos, entendeu? Por exemplo, no Brasil quando você, sei lá... vai atravessar uma rua você é atropelado, né? assim (risos) Tomar cuidado ou você é atropelado, inclusive meus hosts falaram isso, que quando eles, já tinham vindo para o Brasil, quando eles vieram para o Brasil, o filho.. eles apertaram o botão, entendeu? e parou.. aí quando o filho dele quis atravessar a rua uma moto passou assim quase atropelando ele e isso acontece bastante no Brasil, né? Quando você vai atravessar a rua, e tem lugares que nem tem sinalização e você tem que ir na sorte, né? Mas lá quando você vai atravessar, por exemplo, a rua o carro da prioridade para o pedestre aí, por exemplo, eh.. acho que é isso. Nesses casos assim.*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 05: *Não eu não diria socialmente injusto! Porque assim, seria socialmente injusto, por exemplo, se o país que eu tava recebesse algum tipo de benefício, digamos, entre aspas, ilegal que não é devido em relação ao Brasil, mas não tem! O país é do jeito que é..... O país é do jeito que é porque ele tem um bom governo. Eles sabem governar! Então assim... exato! O país é de primeiro mundo porque eles sabem governar o próprio país. Aqui a gente sabe do jeito que é né, escândalo de corrupção aqui, outro ali, todo dia aparece coisa nova na TV que a gente ah já deixar pra lá né??? Já sabe mais ou menos. Então a gente tá... Nós estamos do jeito que estamos por conta de nossos próprios governantes e não tem opção entra governo sai governo um é pior do que o outro não importa quem a gente coloque vai ter corrupção do mesmo jeito então assim é uma coisa que precisa ser mudada no Brasileiro porque se você parar pra pensar você pega uma jujuba escondida do seu amigo também a corrupção, isso é roubo. É uma coisa que é inerente ao brasileiro, não sei se inerente cabe aqui... é uma coisa que está dentro do sangue do brasileiro... então é uma coisa cultural. É da nossa cultura, ter esse aproveitamento! Querer se aproveitar de alguma coisa (...) isso, levar vantagem em tudo, exatamente! Então assim, é uma coisa só que dever demorar muito pra mudar, vai demorar muito pra mudar. Se não fosse a corrupção, eu tenho certeza que o Brasil estaria pra ser Uma grande potência ao lado da China e ao lado dos Estados Unidos tenho certeza porque potencial pra isso a gente tem basta querer.*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 06: *Sim, com relação Brasil e lá né, eu acho assim: a gente quando está vivendo num país que tem uma cultura que tem leis que funcionam, e tudo funciona tudo funciona na medida certa e voltamos o pensamento para o Brasil onde nada disso funciona realmente dá a sensação de estar vivendo em um país de injustiça né? Infelizmente é a nossa realidade hoje. Mas assim, eu acho que a justiça maior, ou seja, a sua sensação de injustiça maior é essa: é você ver tanto, um lugar onde tudo funciona, onde a educação das pessoas vem de berço, realmente um país como o nosso, um país que pode ser considerado primeiro mundo porque com as riquezas que nós temos se fosse bem administrado seríamos no nível de qualquer país americano Mas eu acho que a sensação de injustiça é essa por não termos uma gestão que honra com o*

que a gente... com o nosso voto, eu posso falar, que é uma coisa mais fácil de entender. os políticos não honram com as nossas escolhas escolhemos então... E lá não, lá a gente se sente tipo... todo mundo é educ, é... é um pessoal que tem uma educação enorme, uma educação do professor, diretor de escola.....não jogam lixo na rua...é muito diferente, muito diferente.

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 07: *Então, eu não senti injustiça por parte deles né? Acho que a justiça aqui! Aqui no Brasil sim! Eu acho que se no Canadá as pessoas conseguem porque aqui não? Entendeu? Então muitas vezes a gente se via muito constrangido de estar num lugar que tem tudo e você vindo lugar que não tem quase nada, e você acha que aquilo que você tem é tudo! Então você vai pra outro país, você descobre que é possível sim ter mais! Que é possível sim um governo fazer mais pelas pessoas! Porque eu tenho certeza que... a gente entende que está com um problema de corrupção muito grande e tal... entendo! Tá... e isso não é só no Brasil, eu sei que acontece em outros lugares... Mas, mesmo com a corrupção, se os outros lugares conseguiram, porque aqui não? Isso é pergunta que eu sempre me fiz, desde que eu cheguei lá, entendeu? Se você quer, é... eu achei por isso eu fiquei muito surpresa com esse programa, é uma coisa absurdamente assim nova e a gente não acha que é possível, nunca achei que fosse investir tanto na educação dessa maneira. Não só na educação, na cultura das pessoas, né? Aqui. Então assim é isso... eu me senti injustiçada em relação a isso que eu acho que mesmo sem eu viajar aqui no Brasil, mesmo sem viajar, nós poderíamos sim ter escolas melhores! Poderíamos sim ter professores que recebem mais! Porque eu sei que os professores lá recebem bem mais, poderíamos sim ter aulas práticas, é... equipamento o que mais me doeu lá foi isso, em saber que minha escola não... que eu ia voltar ao Brasil e ia ter uma escola com um déficit muito grande de equipamento, de professor, de... até mesmo lugar, porque a escola que eu estava não era própria, a gente estava alugando um lugar, então assim, aqui no Brasil né? Então assim é isso que eu realmente me senti muito triste comparando com o exterior.*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 08: *Eu acredito que eu estava vivendo uma realidade muito mais justa do que eu estava acostumada e que estamos acostumados a viver aqui no Brasil. Eu pude perceber como não era fácil, eu pelo menos nunca me cruzei com pessoas que estão é... em tamanha pobreza como a gente encontra aqui tão facilmente no Brasil. É... coisas que não envolvem nem o financeiro...por exemplo as ruas....As ruas são muito mais limpas! As pessoas, elas...se respeitam muito mais no trânsito. É...eu nunca me deparei com situação de briga de trânsito, por exemplo. Dá pra perceber é muito mais justo, sabe, quando a gente chega no exterior, parece que os problemas que a gente acaba se acostumando aqui, que a gente convive todos os dias com isso, parece que a gente deixa de ver essas coisas como um problema, sabe, eu não sei se faz sentido, mas é como se a gente se acostumasse com o problema por ele está ali há tanto tempo e parece que mesmo ele estando ali não cutuca tanto a pessoa. Mas quando a gente chega lá fora e começa a fazer uma comparação entre essas duas realidades, os problemas eles se tornam gritantes, tanto que quando eu retornei pro Brasil eles gritaram. Eu pisei aqui, eu já pude perceber a diferença que vai pra além de clima. É....realmente o funcionamento, sabe, das coisas, é muito diferente, muito diferente. Então, quando a gente consegue ter a experiência de viver nessas duas realidades, a gente consegue pontuar bem mais essas diferenças.*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 09: *É, com certeza sim. A escola que eu estudei era pública lá. Não tem nem comparação com uma particular daqui, assim ela se compara com as melhores escolas que eu conheço que são particulares aqui no Brasil. Assim, é... e não só em relação à escola né, em relação ao transporte, muito... muito limpo, muito rápido, é... é...era uma taxa (?) acessível, o metrô era um atrás do outro, e era rápido, é... a limpeza na rua assim, não tem nem comparação. A gente podia sentar na rua assim e sabia que não ia acontecer nada. Aqui é sujeira atrás da outra. A relação com criminalidade, né, que aqui no Brasil a cada minuto uma pessoa estando sendo assaltada né? É... é... Muito sério, né? A questão aqui, tudo! Lá, é com certeza um país do primeiro mundo, né?*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 10: *Sim, porque na minha família, o único que trabalhava era o meu pai e ele trabalhava em casa no computador. Eu acho que ele era consultor. E.. e ele trabalhando sozinho em casa no computador conseguia tirar a renda pra família toda que era de cinco pessoas, ele, a esposa e três crianças e ainda assim com a renda da escola, com o auxílio da escola conseguia pegar mais três estudantes, porque assim, a gente comia da comida deles, usava da energia deles, então gera um custo a mais. Os problemas que tinha que resolver pra transporte, então se uma pessoa só conseguia fazer isso e aqui no Brasil eu via a situação como era que meus dois pais tinham que trabalhar. Na época que eu viajei, meus dois pais estavam empregados na época. Eles, o tanto que eu via que eles corriam. O meu pai (host father) passava a maior parte do dia jogando golf, assistindo tv, e uma hora ou outra ele parava pra mexer no computador pra resolver uns trabalhos, e conseguia viver bem, ter uma vida, não era uma vida luxuosa, mas era uma vida que dava pra aproveitar. Dava pra aproveitar, dava pra pagar as contas, não tinha dificuldades, não tinha estresse. Enquanto eu via que aqui no Brasil meus pais passavam oito horas, dez hora por dia trabalhando pra tirar o sustento do mês e... pra uma família menor que era só eles dois, eu e minha irmã. Então eu achava muito injusto ver como é que a economia era que alguém que trabalhasse em casa conseguia tirar um sustento melhor, pagar as coisas melhor do que alguém que trabalhava, duas pessoas trabalhando oito horas por dia. Isso foi...isso choca.*

Extrato: consciência de justiça e equidade social.

Categorias predominantes: consciência de justiça e equidade social (9), Choque cultural (2).

Nesta quarta parte da entrevista procuramos recolher informações sobre as aprendizagens e experiências adquiridas durante sua participação no programa de intercâmbio e como essa experiência está impactando ou impactará sua vida de agora em diante. Pedimos para que os alunos citassem as aprendizagens adquiridas explicando como essas experiências do intercâmbio tem mudado, ou não, suas vidas no presente momento. Pedimos também que explicassem sobre a importância de saber a língua inglesa para se comunicar com povos de outras culturas.

1- Como você se sente ao retornar ao seu país depois de conhecer uma outra cultura?

Entrevistado 01: *Um olhar diferente para o jeito das pessoas. Eu sempre pensei "ah, porque estão falando assim?", estou comparando, "porquê falo assim?", porque eu sou assim, eu cheguei lá, meu deus, todo o mundo aqui é diferente, um é de um lugar, outro é de outro. Eu tenho de respeitar todo o mundo, e ver que ninguém é parecido, ninguém é igual. E assim, eu aprendi a respeitar muito o brasileiro, porque tudo lá é "obrigada", "desculpa", né? Tem esta questão de respeito*

lá. Eu aprendi muito, assim, eu sempre fui uma menina que respeita, mas eu aprendi ainda mais, com os mais velhos. Assim, eu cheguei aqui falando o tempo todo “obrigada”, “desculpa”, e então ajudou muito, muito mesmo. E a questão também da convivência na escola, que como o pessoal de lá era cada uma na sua, aprendi a ser mais neutra.

Extrato: Habilidade em relacionamentos interpessoais, interação comunicativa, empatia, mudança de hábitos: formação identitária.

Entrevistado 02: *Bem mais amadurecida. Em tudo.*

? – Por exemplo...sair de uma situação, não constrangedora, mas assim, de trabalho, na escola, resolver um problema sem precisar de fazer alarme das coisas, ter mais maturidade para isso. Vou olhar o Brasil com outros olhos, com certeza, ver que realmente, aqui é um lugar que é muito bom também. Com certeza que não há nada melhor que o lar, e os pais, que a sua casa, não há nada melhor do que isso. E eu aprendi depois que eu voltei dessa experiência, eu adorei. Eu estava ansiando por sair do avião no Recife e abraçar minha família e comer as comidas típicas daqui, eu estava já...

Extrato: Compreensão das diferenças: conhecimento sociocultural, empatia, mudanças de hábito: formação identitária.

Entrevistado 03: *Foi difícil, foi bem difícil, porque quando cheguei aqui tive que me readaptar as coisas do Brasil... então a questão da segurança pública foi a mais notória, assim, pra mim a diferença e é muito ruim. Onde um dia antes você estava na rua com seu celular escutando música sem preocupações e no outro dia quando você está no Brasil, você tem que esconder seu celular, você tem que ter cuidado na rua onde você está andando, pra não chegar muito tarde... esse tipo de coisa. Então foi bem difícil pra mim me readaptar com questão dos impostos, também, brasileiros, que aqui as coisas são muito mais caras... então é difícil! Depois você se acostuma a realidade um país de primeiro mundo e você volta para um país que está emergindo é difícil ainda mais nessas questões que envolvem cunho social que são as questões de saúde pública economia então foi bem complicado pra mim.*

Extrato: Lidar com as diferenças, mudança de hábitos: formação identitária, consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 04: *Bom... eu me sinto assim com o conhecimento mais ampliado sobre as culturas do mundo... assim... eu me sinto menos xenofóbica, eu sempre pensava assim sobre uma cultura que estava meio suando, entendeu? De alguma cultura, alguma coisa engraçada, diferente que eu achava, por exemplo... sabe aquelas mulheres que usam aqueles, como é o nome de aquele negócio que cobre a cabeça? (...) É isso, pronto eu ousava muito: para qué isso gente? Que é besteira é? Aí eu vi bastante gente, pessoas com essa cultura no Canadá, eu vi pessoas alemães vivendo lá, pessoas mexicanas, sabe? Com vestidos longos.. assim... tipo que eu achei estranho no início, que inclusive se eu estivesse no Brasil antes de eu viajar eu zuaria bastante com aquilo... mas daí eu me acostumei achando uma coisa normal... ter muitas culturas diferentes e coisas diferentes. Aí eu me senti, quando eu voltei deixei de ser uma pessoa menos xenofóbica, eu me senti uma pessoa mas patriota, sabe? Eu comecei a amar mais a minha pátria tipo: “nossa o Brasil é muito legal” assim, e sempre que eu ouvi uma pessoa falando alguma coisa mal do Brasil eu tava tipo: “não, fala não mal do Brasil gente, ninguém fala mal do seu país” Entendeu? Daí eu me senti mais patriota e com a visão de mundo maior, por exemplo... essas coisas... muita gente quer voltar... assim: “nossa eu quero morar fora e tudo mais”. Quando eu voltei me sentia*

assim: “não, gostei de lá mas embora o Brasil seja esse país horrível... assim... entre aspas “sobre política, economia, essas coisas entendeu?” Porque realmente não é tão bom no Brasil quanto lá, eu gosto do Brasil, da cultura do Brasil, gosto das pessoas do Brasil, entendeu? Eu gosto desse clima de brasileiro fazer festa para tudo e tudo mais. Então eu queria ir para lá mas, assim mas não para morar lá. Eu quero morar no Brasil... tipo fazer faculdade, eu prefiro fazer faculdade aqui, entendeu? do que lá, entendeu? (...) Assim eu amo muito Canadá mas me ajudou bastante a gostar mais da minha própria cultura.

Extrato: Conhecimento sociocultural, mudança de hábitos: **formação identitária**, abertura ao outro: **empatia**.

Entrevistado 05: *Triste. Porque eu não queria sair de lá! Pra você ter ideia, quando foi para sair daqui eu sai triste da vida, quando foi pra sair de lá eu voltei chorando... aí foi a tristeza.*

Extrato: Empatia, consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 06: *Poxa eu falo o que uma amiga minha falava....p é um choque realmente! Um choque de culturas! tem uma amiga minha que até citava que quando nós vamos para intercâmbio passamos por uma psicóloga E a gente comentava que achava que o acompanhamento com psicólogo devia ser depois, porque eu acho que o choque é maior de realidade (...) exatamente! você sai de um país de primeiro mundo chegar no país em que vivemos né? E ver tantas coisas assim fora do lugar... porque a sua visão abrange muito e começa a enxergar coisas que você não via.*

Extrato: Choque cultural, lidar com as diferenças, mudança de hábitos: **formação identitária**.

Entrevistado 07: *É isso primeiro diferença de clima, porque eu sentia muito calor aqui! (Risos) senti muito calor! Meu Deus... Eu tomava cinco banhos por dia, assim que eu cheguei aqui, é... eu estava com muito calor o tempo inteiro. E... a diferença de clima, educação... porque as pessoas lá, só de elas passarem na sua frente, sem querer, elas diziam: “desculpa, desculpa, desculpa. ” Era uma coisa de outro mundo. Então a educação absurdamente diferente, as pessoas são muito educadas, mesmo elas sendo reservadas, mas quando você conversa com elas, elas não vão lhe tratar mal, claro que tem exceções né? Mas enfim, no geral muito educados. O atendimento nos lugares são ótimos... e assim, aí você volta pro Brasil e você vê o atendimento numa loja, por exemplo, com a pessoa achando que você está fazendo favor a ela de estar ali você deve uma obrigação de estar ali então isso tudo também foi uma coisa que foi muito notório. E até meus amigos notaram em mim, né... exatamente a mesma coisa que eu aprendi lá, eu estava lá fazendo aqui. E todo mundo ficou: “Quem é tu? ”, “Cadê a... (...) ninguém sabia o que tinha acontecido.*

Extrato: Choque cultural, mudança de hábitos: **formação identitária, habilidade em relacionamentos interpessoais**.

Entrevistado 08: *Não sei bem se eu consigo encontrar uma palavra pra dizer como eu me sinto, mas...eu consigo dizer que esse fato é muito bom, é muito rico, sabe, eu acho que foi algo muito rico pra mim, porque, como eu já mencionei, não uma, mas foram diversas culturas que eu tive contato, então eu tive a oportunidade de poder experimentar um pouquinho de diversos mundos, sabe, de ter acesso a diversas visões que vão para além da que eu tinha convivido por 16 anos da minha vida naquela época, então foi uma experiência muito rica pra mim. Justamente por isso, por eu ter entrado em contato e ter sido capaz de observar o mundo através de diferentes perspectivas.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, empatia, mudança de hábitos: formação identitária, consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 09: *A gente fica assim meio que impactado, né? Por que a gente fica...é porque é um sonho né? A gente vive um sonho de quatro meses, tudo é maravilhoso, Um (incompreensível) é sensacional, o pessoal, a cidade limpa, coisas...tudo ótimo! Quando a gente volta aqui, assim, não vou dizer que é péssimo, é óbvio que não, é o meu país, eu amo o meu país, né? Fiquei com saudade sim, mas assim, eu gostaria de poder trazer as...as qualidades que a Nova Zelândia tem pro Brasil, né? Porque seria, porque o Brasil tem muito potencial, mas não é...não é aproveitado de maneira nenhuma.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, empatia, mudança de hábitos: formação identitária, consciência de justiça e equidade social.

Entrevistado 10: *Um pouco... não... decepcionado não seria uma palavra que eu queria, mas muito diferente, porque quando a gente vai pra outro país a gente aprende o máximo possível com eles. Então quando eu fui, eu lembro que eu tentei pegar tudo que eu podia, tudo de experiência que eu podia, tentei fazer tudo que aparecia, pra poder fazer, pra tentar ver como era a vida em outro país. E quando eu cheguei aqui de novo, é... foi como você chegar e fazer tudo que estava tentando fazer para aprender, e chega aqui e tem que voltar pra monotonia, então quando eu cheguei eu tentei fazer de tudo pra não voltar a monotonia que eu era antes da viagem. Tentar manter o que acontecia, o ritmo do intercâmbio. Então isso foi uma das maiores dificuldades quando eu cheguei. Ter que chegar e voltar pra escola todo dia, final de semana, coisas assim.*

Extrato: Conhecimento sociocultural, empatia, mudança de hábitos: formação identitária, consciência de justiça e equidade social.

Categorias predominantes: Formação identitária (8), empatia (6), conhecimento sociocultural (5), consciência de justiça e equidade social (5), choque cultural (2), Habilidade em relacionamentos interpessoais (2), lidar com as diferenças (2)

2- Em que medida considera que a sua vida foi alterada pela sua entrada no PGM? Que aprendizagens destaca dessa experiência?

Entrevistado 01: *Até aprender uma segunda língua já ajuda você, né? Uma outra visão, né? Tenho outros horizontes. ((risos)) O PGM abriu os horizontes. A vontade de aprender novas línguas, de viajar para vários lugares, fazer intercâmbio novamente.*

? – E ensinar também. Desde que eu entrei, eu tive muita vontade de ensinar. Eu estava ensinando algumas pessoas carentes de graça.

? – Que o meu pai tem uma associação. E eu “pai eu quero fazer isso”. Ai, eu adoro.

Extrato: Empatia, conhecimento de língua, formação identitária.

Entrevistado 02: *Na entrada, como eu te falei, eu nem acreditava que estava fazendo parte do grupo até pegar o avião. Mas a partir do momento que, eu peguei o avião, que ele decolou, eu fiz que só eu, que não seria eu por mim, não por*

tempo inteiro, mas que a maioria do tempo seria. Eu me dei conta que tudo ali ia mudar a minha vida. Nada seria, um capítulo completamente novo e eu sabia, eu tinha consciência de que eu iria amadurecer e ainda bem que foi um amadurecimento, por um lado bom,

? – E não para me fechar para certas coisas.

Extrato: Autoconfiança, amadurecimento: formação identitária.

Entrevistado 03: *Minha vida mudou muito, minha cabeça mudou completamente, a minha visão de mundo, a minha visão de justiça, o que eu queria para o meu país tudo isso mudou porque depois de ver, como eu disse na pergunta anterior, depois de ver a realidade de um país de primeiro mundo, eu quero trazer tudo isso para o Brasil, eu quero fazer do Brasil em paz melhor pra todos, um país justo, um país que seja agradável. Então isso mudou muito a minha cabeça, o PGM, o intercâmbio mudou muito a minha cabeça por causa desses motivos e.... outra coisa que eu vi também sobre mim, foi minha adaptação do meu corpo ao frio, ao calor e a diferenças de temperaturas.... isso foi bem bacana, uma coisa que eu queria ver muito se seria adaptável, é isso.*

Extrato: Consciência de justiça e equidade social, mudança de hábitos: formação identitária, autoconfiança, mobilidade social ascendente.

Entrevistado 04: *Em que minha vida foi alterada? (...) Bom.. tipo durante o intercâmbio? (...) Ai gente eu não sei.. que pergunta difícil.. eu não sei realmente.. acho que (...) Assim, por exemplo, eu como fiz poucos amigos no Canadá eu percebi que a maioria assim.. tipo.. tinha gente falsa e tinha gente que não era falsa.. coisas desse tipo que você tinha que escolher bastante seus amigos, foi exatamente o que eu fiz no Canadá, entendeu? Eu escolhi bastante meus amigos assim eu fiz amizades com pouca gente.. outros eram colegas e quando eu voltei para o Canadá eu percebi isso, entendeu? Porque assim...eu fazia amizade com todo mundo assim...tudo mais e eu ficava assim.. estava achando que todo mundo era bom, entendeu? Que você podia ser amigo de todo mundo antes do Canadá mas daí quando eu voltei eu percebi que muita gente era o tipo de gente que você não podia confiar e tudo mais porque se aprende a ter mais maturidade, entendeu? A escolher os amigos e coisas desse tipo e quando eu voltei eu percebi isso... então comecei a selecionar mais meus amigos aqui no Brasil também porque eu percebi que era uma coisa muito melhor, entendeu? E também aprendi a ter mais independência, entendeu? Eu percebi muitas vezes lá no Canadá, os seus pais lá.. eles querem criar você para a vida, para você ser independente e tudo mais. Por exemplo, você precisa tirar dinheiro do banco.. você vai lá e tira, você precisa.. sei lá comprar roupa.. você vai lá e compra, você não precisa ir lá e tipo segurando do seus pais o tempo todo. E quando eu voltei para o Brasil eu percebi é isso o que os pais fazem aqui, eles prendem os filhos, protegem demais, entendeu? Como se fosse para viver com eles a vida toda e não para a vida, entendeu? Porque no Canadá os pais falam assim, quando você acaba a escola já vai para a faculdade e mora em outro canto porque muitas pessoas assim estavam acabando a escola quando eu tava acabando lá, porque lá eu fiz o segundo ano lá mas o terceiro aqui porque era mais fácil era o que eles me falaram, e a galera lá do terceiro ano, quando eles acabassem o ensino médio iam para a universidade, ficar sozinho, entendeu? E tudo mais e uma faculdade, os pais estavam muito de boa com isso, não estavam nem aí, entendeu? Se eu falar isso para meus pais aqui eles enlouquecem, entendeu? Então meio que isso, inclusive eu briguei bastante quando voltei com os meus pais sobre isso porque eu falei: “nossa no Canadá..” Porque eu me sentia meio que uma pessoa muito livre lá só que meio que quando eu voltei aquela foi a minha mesma vida de sempre, entendeu? Eu sempre fui assim.. tipo pressa, seguindo o que meus pais falavam, dependendo deles para tudo mas quando eu voltei do*

Canadá meio que eu senti a necessidade de não depender, entendeu? De poder fazer as minhas coisas, de cuidar da minha vida eu mesma, entendeu? Porque foi o que eu aprendi no Canadá. (...) Então quando eu voltei para cá eu me deparei meio que a minha vida de antes do Canadá, entendeu?. Aí eu fiquei: “nossa gente mas não é para ser assim mais. É para eu resolver isso, para eu resolver aquilo, a vida é minha e sou eu que vou viver o futuro, não é para tipo.. meus pais... sei lá... escolherem a faculdade que querem que eu vá porque é minha vida, entendeu? Aí eu.. foi isso daí que mudou bastante , entendeu? Que foi uma coisa pela qual briguei muito com meus pais com essa ideia de independência (...)

Extrato: Interação comunicativa e mudança de hábitos: formação identitária.

Entrevistado 05: *Aprendizagem que eu destaco como eu te disse a questão da educação principalmente o respeito também que você aprende a ter quando você convive com as pessoas, o modo de viver também... porque as pessoas lá sabem viver do jeito diferente e até as vezes melhor do que a gente aqui, tem um estilo de vida diferente E que é melhor tanto para eles quanto para o bem da comunidade em si.... Isso! Pois é! Exatamente! Isso! Exato!*

Extrato: Consciência de justiça e equidade social, mudança de hábitos: formação identitária.

Entrevistado 06: *Poxa eu acho que minha vida mudou assim posso falar que das minhas concepções, das minhas concepções acho que 100% de mudança realmente depois de ter conhecido um novo país novas pessoas uma cultura totalmente diferente e conviver né? viver aquilo. E as experiências que eu trago. Poxa, é uma bagagem muito grande, muito grande! De aprendizado mesmo, tanto de língua quanto de vida mesmo assim, de ter visto e convivido com pessoas com histórias diferentes, com dificuldades, que passaram dificuldades diferentes que compartilharam. É totalmente diferente. Acho que foi uma experiência enorme um aprendizado inigualável.*

Extrato: Interação comunicativa e mudança de hábitos: formação identitária.

Entrevistado 07: *É... a minha vida foi alterada porque, além de eu conseguir um emprego depois ensino médio, que é muito difícil. Né... assim é muito difícil você não ter ainda a faculdade e já conseguir um emprego. E minha família precisava de alguém, justamente por a gente ser muito humilde, e não ter meu pai, então eu precisava de um emprego urgentemente! Graças a Deus eu consegui, e graças ao programa também. Ahh... isso e... é... Como era a mesmo a pergunta? (...) pronto, e também em relação como eu lido com minha família. Como falei no começo, a gente era uma família muito fechada, ninguém se comunica muito, ninguém dizia que sentia ninguém falava nada. Tido mundo só estava sempre estressado! E depois que eu voltei do Canadá eu comecei a trabalhar isso, na minha família. Mesmo sendo a mais jovem, não a mais jovem, mesmo eu sendo mais jovem, havia momentos que eu era a mãe, entre aspas, porque eu começava a fazer coisas que minha mãe não sabia como lidar. Então, por exemplo, eu comecei a ensinar, sei lá, as minhas irmãs a ler, a lerem. Dizia: “leiam, vamos ler mais, não sei que...” eu lia pra elas também. Eu começava a dizer: “mãe, eu te amo!” Eu dizia pros meus irmãos que eu os amava. Eu mandava eles falarem que me amavam. Eu começava a tentar colocar neles também um pouco das coisas boas que eu aprendi no Canadá entendeu de de convivência mesmo acho que eu passei a ser uma pessoa muito melhor de convivência, de saber lidar com problemas, me conhecer, conhecer minha família, e tentar fazer eles também ver um pouquinho dessa, dessa maravilha.*

Extrato: Mudança de hábitos: formação identitária, mobilidade social ascendente e interação comunicativa.

Entrevistado 08: *Bom, eu acho que a maior aprendizagem que eu posso tirar dessa experiência é que eu sou capaz, sabe, antes desse, de fazer parte do PGM, eu nunca ia me imaginar indo para o exterior, fazendo amigos de outros países, nunca! Porque era uma coisa que parecia que estava longe da minha realidade, mas justamente, através do PGM, através do fato de eu ter ido lá pra fora, ter conhecido novas pessoas, passado cinco meses lá, ter melhorado a minha fluência em inglês, Eu pude perceber que... é... eu posso sim fazer isso. Isso abriu portas pra mim de enxergar o mundo de outra forma, de me enxergar, enxergar as minhas capacidades de outra forma. Eu pude, é... perceber as coisas que realmente importam pra mim, e as que não são tão importantes, sabe, eu consegui me tornar mais seletiva. Pensar de uma maneira mais madura em relação aos meus objetivos, coisas que eu quero alcançar. Eu penso que traçar metas a cerca das coisas que eu quero. Pensar que eu quero conhecer diversos países, não se tornou algo é... impossível como era antes, sabe, eu sei que eu vou ter que trabalhar, vou ter que ralar pra conseguir alcançar isso, mas eu sei que não é impossível. Então eu acho que isso foi uma coisa que eu aprendi bastante através do PGM. Eu coloquei isso na minha cabeça, depois dessa experiência.*

Extrato: Autoconfiança, mudança de hábitos: **formação identitária, interação comunicativa e mobilidade social ascendente, conhecimento sociocultural, habilidade em relacionamentos interpessoais.**

Entrevistado 09: *Bom, a aprendizagem com certeza, né? Em primeiro lugar a língua né, que acrescentou muito no meu currículo, que já abriu várias portas depois que eu voltei. A aprendizagem minha mesmo de me conhecer, de poder lidar comigo sozinha, de saber lidar com as minhas emoções. De não precisar o tempo inteiro tá tendo, é... como é que eu vou dizer? Tendo que alguém me confirme que estou fazendo a coisa certa, sabe, que alguém me diga: "faça isso, faça aquilo..." Não! Eu vou fazer aquilo que eu acredito que é isso que eu tenho que fazer e... não preciso que alguém me diga que está certo ou está errado. É... foi... isso mesmo de me conhecer o que mais foi impor... o que mais me marcou assim pra mim.*

Extrato: Conhecimento da língua: **Interação comunicativa**, mudança de hábitos: **formação identitária, autoconfiança e mobilidade social ascendente.**

Entrevistado 10: *Tudo! O PGM nossa, me ajudou com a língua, e mais em relação interpessoal, porque uma coisa é eu estar conversando com o senhor aqui, outra coisa é eu conversar com meus pais, meus amigos da faculdade. Outra coisa é estar numa sala onde vai estar você do Brasil, uma pessoa da Alemanha, uma pessoa da China, uma pessoa do Camboja, uma pessoa dos Estados Unidos, da França, e tá todo mundo tendo que pegar o inglês e falar, usar o inglês pra juntar e todo mundo chegar e conversar e mostrar: "olha gente em meu país a gente faz isso, isso, isso e aquilo." E mostrando que, mesmo que você tenha uma cultura diferente, sendo de um país diferente, a gente tem interesse comum, tem alguma coisa que une a gente, porque eu fiz amizade não só por "você é intercambista, eu também sou, vamos fazer amizade." Quando a gente conversou a gente via: "Você gosta de tal música, eu gosto desse estilo de música, Você gosta de tal comida, eu gosto de tal tipo de comida. Você faz tal coisa, eu faço essa coisa também." E você perceber que é tanta coisa que eu consigo aprender com outras pessoas. Então essas relações interpessoais que eu consegui, foi o que eu levei até hoje que eu... hoje ainda continuo assim tendo convivência. Eu perdi muita... eu não tive tanta vergonha, eu não tenho tanto assim mais. Muito desse tipo.*

Extrato: Empatia, **interação comunicativa**, conhecimento de cultura: **conhecimento sociocultural, habilidade em relacionamentos interpessoais**, mudança de hábitos: **formação identitária.**

Categorias predominantes: Formação identitária (10), Mobilidade social ascendente (4), interação comunicativa (4), consciência de justiça e equidade social (2), Empatia (2), autoconfiança (2), conhecimento sociocultural (2), habilidade em relacionamentos interpessoais (2).

3- Como foi o seu convívio de volta à escola, na família e entre amigos? Algo mudou? Se sim, o quê?

Entrevistado 01: *Assim, com a minha família não mudou nada, só fiquei mais apegada! ((risos))*

? – *Muito mais apegada, porque quando você fica longe...*

W – *Você sente saudades.*

? – *Bastante. Mas com a questão de amigos, eu fiquei mais seletiva. Porque quando você está longe, por exemplo, eu tinha só três amigos lá, brasileiros, o resto era tudo de outros lugares. E assim, eu comecei a enxergar coisas que não enxergava quando estava aqui. Algumas amizades que não me acrescentavam, então eu fiquei mais seletiva.*

Extrato: Mudança de hábitos: **formação identitária, consciência da realidade.**

Entrevistado 02: *Eu vou-te dizer que eu consegui...ser o que chamaria mais cara de pau. Eu sempre fui mais fechada. Sempre tive vergonha de chegar a uma pessoa, me comunicar. E depois, eu vi que isso aí é tudo na minha cabeça, não adiantava. Teve isso porque na verdade eu ia acabar me prejudicando, não expressando o que queria realmente expressar, tinha essa certa dificuldade, e na verdade é uma coisa bem relativa. Eu aprendi no PGM que você pode se expressar, você pode falar o que você quiser, chegar numa pessoa que, se ela for grossa, rude, se ela não for simpática com você =*

? – *É problema dela. Você continua sendo =*

? – *Você mesma.*

Extrato: Autoconfiança, mudança de hábitos: **formação identitária, interação comunicativa.**

Entrevistado 03: *Bom mudou. Pra falar a verdade, não muito pela minha parte, mas pela parte dos meus familiares, a parte que eu pude ajudar cada vez mais eles com questões de inglês ou algo do tipo. Tem um exemplo de um primo meu que ele estava fazendo tcc dele, ele pediu ajuda para traduzir para o inglês este tipo de coisa, então essas coisas, esse tipo de ajuda melhorou ainda mais pra mim pra poder ajudar meus amigos e colegas... então acho que é isso. Acho que não só em relação inglês, mas mudou a visão de mundo e mudou a visão a visão dos meus amigos também meus familiares com os meus relatos tipo de coisa mudou um pouco da cabeça também... sobre o mundo.*

Extrato: Conhecimento da língua, **empatia, interação comunicativa**, mudança de hábitos: **formação identitária.**

Entrevistado 04: *Foi mais ou menos isso que eu respondi agora. Mas bom na escola...na escola... não mudou muito nao. Mudou assim com as pessoas que ficaram muito festivas com minha chegada, todo mundo ficou perguntando como foi lá e essas coisas. Foi basicamente a mesma coisa, entendeu? Só teve essa diferença aí e que as pessoas do primeiro ano queriam saber sobre minha experiência e tudo mais, como passei e essas coisas, eles queriam dicas. Eu me senti meio que uma estrela na escola, entendeu? (risos). E em casa foi basicamente isso que eu respondi.*

Extrato: Mudança de hábitos: **formação identitária.**

Entrevistado 05: *Assim se algo mudou pra melhor! é como eu disse, por causa do meu modo de agir também. Se algo mudou foi pra melhor! É... muita gente pensa que o pessoal que viaja pelo PGM volta esnobe. Viaja pra outro país e ah agora eu posso tudo, volta com o nariz em cima! Assim, tem algumas pessoas que é verdade! infelizmente, não sei, é verdade! infelizmente! mas pelo menos no meu caso, com os meus amigos conta do mesmo jeito, com minha família, do mesmo jeito também assim meu relacionamento com eles continuou, tanto com a família quanto com os amigos continuou do mesmo jeito, continuei, está tudo bem com todo mundo e assim se alguma coisa mudou foi pra melhor mas não dá pra pior!!!*

Extrato: Autoconfiança, habilidade em relacionamentos interpessoais, empatia.

Entrevistado 06: *Mudou assim... na família, acho que na família acho que é n...que não muda tanto, mas no convívio da escola, as pessoas da escola mesmo em si, os outros alunos começam a te ver de outra forma já. Aa fulana viajou! Talvez fulana seja melhor do que eu... o tratamento começa a ser diferente e assim, as pessoas te procuram mais... mas é uma coisa boa tem o seu lado bom. te procuraram mais, principalmente as pessoas que estão querendo ingressar também. Querem que você compartilhe a experiência e é... é inexplicável. Eu acho a sensação de voltar. Mas o convívio com amigos e colegas sempre foi o mesmo antes da ida e na chegada na volta, continua a mesma coisa (...) exatamente! O modo que trataram que tratar até hoje na verdade né por ter feito intercâmbio eles não, então...*

Extrato: Empatia, habilidade em relacionamentos interpessoais, interação comunicativa.

Entrevistado 07: *(Já foi respondida?)*

Já sim! Mudou muito! Nós somos uma família totalmente diferente do que era antes.

Extrato: Mudança de hábitos: **formação identitária, habilidade em relacionamentos interpessoais, interação comunicativa.**

Entrevistado 08: *Bom, eu viajei no terceiro ano. Então quando eu retornei, estava já na metade do semestre, um semestre já tinha ido, só tinha outro que o ENEM estava chegando. Então pelo fato de eu estar no terceiro ano, muita expectativa estava sendo colocada em cima da gente, era muito estresse, era muita cobrança. Fora o fato de eu ter que estar me adaptando novamente no Brasil, porque foi muito difícil. Eu saí de uma escola onde eu tinha mais liberdade, o horário era mais flexível, que eu tinha apenas cinco matérias, e voltei pra um colégio onde eu tinha que ficar o dia inteiro lá dentro, tinha que dar conta de quinze matérias. Eu tinha que dar conta de passar no ENEM, então eram muitas cobranças, eram muitas coisas acontecendo, então foi diferente sim, com certeza foi difícil sim, meu círculo de amigos se tornou muito mais restrito. Algumas amizades foram desfeitas, digamos assim, e outras foram fortalecidas. Eu conseguia perceber de fato as pessoas que estavam ali apoiando, sabe, que não era somente momentos de diversão, digamos assim. Então mudou muito o meu jeito de me relacionar com essas outras pessoas e tudo mais. Não foi as mudanças, foi... (Incompreensível) Uma dessas que aconteceu comigo afetou o modo como eu me relacionava com os outros. Então, eu... me uni a algumas pessoas que não era tão unida antes quando eu retornei. Foi justamente algumas pessoas que me ajudaram a me adaptar novamente à escola, tentar dar conta dos conteúdos. Eu consegui fazer o ENEM de uma maneira mais tranquila e tudo mais, então, fora a atenção que é voltada pra gente, né, que quando a gente retorna muitas pessoas chegam, fazem muitas perguntas, eu sei que eu era bastante paciente, eu sentava, contava como foi a minha experiência e tudo mais...*

Foi... teve seus momentos difíceis, mas também foi muito legal ter a oportunidade de contar pra esses meus colegas como é que foi a minha experiência no exterior, tanto os colegas quanto os professores e tudo mais, e familiares.

Extrato: Mudança de hábitos: **formação identitária, interação comunicativa, consciência da realidade.**

Entrevistado 09: *Então, é...todo mundo percebeu essa questão de dizer que eu estava mais independente, que eu estava mais dona de mim, que eu estava bem mais decidida. Quando eu voltei pro Brasil eu fiz muito mais amizades na escola. Antes eu conhecia assim duas ou três pessoas fora dos meus amigos e aí no terceiro ano que foi quando eu voltei eu sai no colégio, assim, conhecendo mais de cinquenta por cento do pessoal e um colégio que tem sei lá... cinco, cinco séries, cada série cinco turmas, eu conhecia cinquenta por cento, assim eu conhecia...todo mundo sabia quem era eu, a profe... a diretora fez questão de dizer que o nosso colégio tinha dois intercambistas e tal, né, então todo mundo sabia quem eu era e assim, meus amigos me disseram que eu estava diferente, que eu estava mais madura...Então foi! Foi isso...*

Extrato: **Empatia, autoconfiança, interação comunicativa**, mudança de hábitos: **formação identitária.**

Entrevistado 10: *Mudou. Porque como eu disse, eu era muito vergonhoso. Até mesmo dentro de casa eu não era do tipo de querer falar qualquer coisa que eu quisesse. O que, o que eu estava pensando geralmente eu guardava pra mim. Chegando em casa eu percebi que, se algo está me incomodando eu posso falar. Na escola, eu percebi, você dá valor aos amigos que você tem porque eu passei cinco meses longe deles, cinco meses longe da família, então você aprende a dar...a se apegar, a perceber que...*

eu perdi o terceiro ano, a metade do terceiro ano, voltei, só tinha o resto da metade pra eu conseguir fa...

pra eu ficar junto com o pessoal. Então foi aquele tempo que você tem que correr atrás de aproveitar com os amigos de correr atrás pra fazer essas coisas, então faz você perceber, dar valor às coisas.

Extrato: **Formação identitária, empatia**, maior **habilidade em relacionamentos interpessoais, autoconfiança.**

Categorias predominantes: **Formação identitária** (8), **interação comunicativa** (6), **empatia** (5), **habilidade em relacionamentos interpessoais** (4), **autoconfiança** (2), **consciência da realidade** (2).

4- Você acha que o fato de saber inglês mudou sua vida? De que forma?

Entrevistado 01: *Sim. Recentemente eu viajei com o meu pai para São Paulo, e a gente estava num restaurante, e tinha duas britânicas que ninguém entendia elas. Eu estava ficando já agoniada, “meu deus, bichinhas”, [...] “você está precisando de ajuda?”, elas “ninguém nesse Brasil entende o que a gente fala”, aí eu “a sério?” e elas, “se você fala assim não”. Aí eu ajudei elas e assim. Fui para Natal recentemente também e conheci uma italiana que falava inglês arranhado, mas falava, e eu ajudei ela também, foi muito bom. É bom você comunicar, se você for para o estrangeiro assim, você “ah, que legal!”*

? – Também. Assim, minha família, hoje em dia, a gente quer discutir, discute em inglês, num lugar público às vezes, para, querer saber um assunto sério, a gente conversa em inglês. Foi bom ter aprendido, né? Para poder conversar.

? – É muito bom. Também abriu os horizontes para a vida profissional, né?

? – Ajuda muito. Você saber uma língua estrangeira, ajuda muito.

Extrato: **Interação comunicativa, empatia, autoconfiança.**

Entrevistado 02: *Mudou, com certeza. Assim, em questão profissional, é um avanço. Tudo o mundo sabe aqui que o inglês se tornou praticamente o português, você tem que saber os dois. E aí, em questão de mercado de trabalho, a experiência para colocar no currículo, foi ótimo. Em questão pessoal, eu também não posso nem, medir o tanto de mudança que teve. A relação com a família mudou completamente, com os amigos, com pessoas estranhas, questão de estar aberto a novas culturas. Eu posso dizer que, antes da viagem, eu tinha certos preconceitos para, por exemplo, estilo musical. Eu achava que o meu era a cultura erudita, que nem era a cultura erudita, e que nenhum mais prestava. E quando eu voltei eu vi que tudo isso era na minha cabeça, que na verdade, uma das coisas maravilhosas que a gente tem no mundo é as diferenças.*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente.

Entrevistado 03: *Eu acho que sim, porque o inglês é a língua comercialmente mais falada. Então eu acho que é imprescindível nos tempos atuais que que a gente saiba falar inglês pelo menos. E foi a minha primeira língua estrangeira como o poliglota, pra ser poliglota que sempre foi dos meus sonhos de infância também... e como eu falei, agora tenho um trabalho, agora sou instrutor de inglês, eu posso ajudar meus amigos, posso ajudar minha família, falar inglês pra mim é excepcional. Eu amo a língua e continuo praticando todos os dias. É muito bom o inglês.*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente.

Entrevistado 04: *Acho que sim. Eu meio que.. sei lá.. eu estou assim.. mais globalizada... assim... sabe? Meio que quando alguém está assim falando inglês ou leio alguma coisa em inglês, sabe? Por exemplo... você sempre precisa no dia-a-dia. Você está lendo alguma coisa na internet ou recebe algum documento sempre tem aquela parte ou alguma coisa em inglês que você fica que: "meu deus e agora ?" Acho que isso ajudou bastante, entendeu? Aí sempre.. tipo você está.. sei lá.. no Recife Antigo que tem muitos turistas e tudo mais.. você vê alguém falando inglês e você já entende o que as pessoas estão falando, entendeu? Eu acho isso bastante legal e acho que foi só isso que mudou minha vida o inglês já que as pessoas não falam tanto o inglês aqui no Brasil.*

Extrato: Interação comunicativa, formação identitária, empatia.

Entrevistado 05: *Mudou, mudou sim! porque, principalmente, primeiro... porque é a língua comercial no mundo, você... se você for pra outro lugar e não souber inglês ou a língua nativa você está assim... está ferrado! você está ferrado! você está ferrado e fora isso também tem a questão curricular né porque muitos empregos hoje em dia eles não querem nem sequer inglês como um extra! eles exigem que você saiba inglês! que tenha o inglês pelo menos intermediário! então assim eu ter a proficiência no inglês mudou tanto na questão que se for pra outro lugar eu vou saber me virar, se chegar uma pessoa de fora pra cá e não só vai falar português eu vou poder me comunicar com ela em poder ajuda-la da mesma forma, tanto pra minha questão curricular seria eu ter um incremento no meu currículo, que é importante.*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, autoconfiança.

Entrevistado 06: *Sim. Se não fosse o inglês eu não tinha tido essa experiência, então ele foi fundamental para que eu fizesse o intercâmbio e até hoje em dia mesmo. Eu tenho um trabalho aqui e o que me ajudou a ficar nesse trabalho foi o*

inglês. Então ele foi e é, está sendo importante pra mim. Se não fosse o inglês, talvez eu não estivesse agora aqui como estou hoje.

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, formação identitária.

Entrevistado 07: *Sim porque como eu falei eu tive oportunidade consegui emprego tive oportunidade vir... assim eu morava numa cidade pequena... Esse intercâmbio mudou a minha vida de uma maneira... gente! Eu não sei nem o que é que eu estaria fazendo hoje pra ser sincera. Porque eu consegui emprego, aí nesse emprego aprendi que eu sou realmente uma boa, boa no que eu faço. Então, além de ter trabalhado lá, eu... depois de alguns anos eu... de dois anos mais ou menos, eu vim morar numa cidade maior. Então assim já deu uma esperança de um futuro melhor para minha família também! Além de eu mesma ter uma esperança melhor, estou fazendo coisas melhores, estou conhecendo pessoas novas... eu não me imaginava assim, de jeito nenhum me mudou real.*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, formação identitária.

Entrevistado 08: *Bom, eu acredito que o fato de eu saber inglês abriu muitas portas para mim, como assim? É... depois que eu retornei para o Brasil, eu comecei a pesquisar a cerca de intercâmbios que eu podia fazer novamente e tal. Foi quando eu descobri o "Au Pair", mas pra ser "au pair" existem vários requisitos, e para todos eles eu preciso ter dinheiro. E... eu tenho o objetivo de realizar esse intercâmbio, através de meus próprios recursos, sabe, eu decidi que iria trabalhar para poder dar conta de pagar todos os gastos e tudo mais. Então, o inglês, ele abriu portas para mim, porque eu comecei a fazer o uso dessa língua para dar aulas particulares de inglês tudo mais. E através dessas aulas eu pude conhecer pessoas, eu pude justamente compartilhar a minha experiência com outras pessoas. Pude ajudá-las a estabelecer novos objetivos para sua vida, e tudo isso através do inglês que foi algo para além de saber dizer a mesma palavra em línguas diferentes, é...aprender a se expressar de maneiras diferentes nos (incompreensível) e tudo mais, e também através disso, conseguir traçar objetivos. Então, o fato de eu saber inglês foi para além do seu valor de comunicação, ele teve diversos desdobramentos que foi muito em relação de ir atrás de meus objetivos, de meus sonhos, e foi um grande enriquecimento profissional, tanto que atualmente eu sou uma instrutora do PGM.*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, formação identitária.

Entrevistado 09: *Ah sim!!! Com certeza! Agora eu posso ler coisas que eu não poderia ler antes, né? Eu posso assistir séries sem legenda, eu consegui um emprego por causa do inglês, e assim, mudou a minha vida com certeza. Eu me sinto muito mais satisfeita agora, e procuro aprender outras línguas, a facilidade é maior*

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, formação identitária.

Entrevistado 10: *Mudou em muita coisa.O tanto de coisa que eu consegui aprender por conta do inglês. Livros que eu consegui ler. Livros que eu nunca conseguiria ler um livro inteiro em inglês, eu consegui ler vários já. O tra...a área de pesquisa que eu sigo que é na parte de programação. Eu consigo programar bem por causa de entender melhor os sites,*

porque se você for entrar num site de um livro de um programa que eu uso, todo em inglês! A dificuldade que eu teria pra fazer isso se eu não soubesse. Questão de convívio, de... até uma simples música que você ouve no fone de ouvido que está em inglês você conseguir traduzir já é muito bom.

Extrato: Interação comunicativa, autoconfiança, formação identitária, mobilidade social ascendente, formação identitária.

Categorias predominantes: Interação comunicativa (10), formação identitária (9), autoconfiança (9), mobilidade social ascendente (8), empatia (2).

5- Em que medida considera que esta experiência modificou a sua forma de ser e estar no mundo? Com outras pessoas diferentes de si?

Entrevistado 01: *Eu aprendi com os australianos a cuidar dos animais, e da Natureza. Apesar de que alguns, eles jogavam o lixo na rua, mas a maioria preserva muito a Natureza e daí, eu fiquei com isso. Cuidar da Natureza, a questão também do respeito, que eu já tinha falado. É basicamente isso.*

Extrato: Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças.

Entrevistado 02: *Olha, eu acho que da forma mais positiva que deveria ter feito. Eu fiquei mais aberta para várias coisas, e quebrei vários preconceitos e estereótipos que eu tinha, em questão, por exemplo de roupa, para menino, para menina, que também é relativo, roupa é roupa, tecido. Calçado também. Eu cheguei a fazer amizade lá com uma aluna transgênera e uma coisa que eu achei maravilhosa na Austrália é que por exemplo, eles não cobravam a você a sua identidade biológica. A gente chegou a fazer o cartãozinho estudantil, até mesmo para ter desconto nas passagens de ônibus. E eu lembro que a carteirinha dela era com o nome que ela queria. E tinha foto dela, ela se vestia do jeito que ela queria, as pessoas da escola não praticavam bullying nem nada, eles apoiavam, conversavam, não excluíam aquela pessoa de certa forma.*

? – *E isso eu achei uma das coisas mais incríveis que poderia ter acontecido, porque eu cheguei a presenciar até esses dias, um grupo de estudantes atacando um menino que aparentava ter 15 anos no máximo chamando ele de “veado”.*
“Veado” é =

? – *É pejorativo, relembra um animal e é uma coisa assim tão =*

? – *Você...xingar uma pessoa, agredir uma pessoa verbalmente pela opção sexual dela é fora do normal.*

Extrato: Autoconfiança, Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças.

Entrevistado 03: *Bom eu acho que a as diferentes culturas agregam muito valor ao mundo, porque cada pessoa tem que ser gente diferente e bem retratado na cultura do povo. Então eu acho que essa diversidade cultural é realmente excepcional, é bom pra gente entender que cada um é cada um e coisas desse tipo... então mudou muito como falei antes minha visão de mundo, minha visão social e acho que é isso.*

Extrato: Autoconfiança, Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças.

Entrevistado 04: *Essa experiência mudou minha vida de ser e estar no mundo.. (...) Sim, eu acho que alterou bastante.. assim.. por exemplo.. acho que eu comecei a olhar mais o mundo.. assim.. mais profundamente, entendeu? Digamos.. acho que profundamente demais, porque por exemplo: no Canadá eu ficava bastante tempo.. eu sempre olhava muito o nascer o pôr do sol , e eu adorava! Que coisa legal! Eu ficava olhando tudo assim como uma coisa mais incrível. “Nossa o mundo é muito, muito incrível”. E eu percebi que no Brasil era como que se tudo fosse muito comum para mim. Eu passava pelas coisas do dia-a-dia e não estava nem aí (...) eu cheguei no final do inverno e peguei a primavera. (...) Foi muito legal essa sensação, realmente assim, quando eu cheguei lá não tinha neve... só tinha nos acostamentos... nossa que chato! Eu queria ver neve. Aí a minha coordenadora lá foi e falou assim: “poxa! O inverno já está no final.. provavelmente não vai nevar esses dias”. Eu fiquei nossa que coisa muito triste. Mas daí no encostamento tinha muita neve quando eu cheguei, estava eu e uma amiga minha, que era da mesma divisão escolar, inclusive eu fui a única intercambista da minha escola. Só tinha eu de intercambista na escola. Aí ela foi e parou o carro e pegou a neve que estava lá e começou a brincar... tipo brincar de bolinha de neve e começou a atirar.. tipo guerra de neve e eu fiquei: “nossa que legal!”. E daí eu fiquei me sentindo muito feliz. Inclusive vários momentos que eu tinha lá ... momentos esses que você percebe um momento simples que vale muito, entendeu? Sendo que no Brasil quando você passa esses momentos simples não está nem aí, tá é um momento normal, vai acontecer de novo. (...) Exatamente, meio que isso. Entendeu? E daí no outro dia a gente foi para a casa da filha da minha host, que era o aniversário dela e daí a gente trouxe o filho dela para lá, né? E daí o filho dela não tinha gostado nem um pouco de mim. Aí fiquei assim: “meu deus, que horrível”. Mas depois de um tempo ele gostou bastante de mim, sabe? A gente brincou muito. Daí quando amanheceu domingo do dia 30 que eu tinha chegado lá no dia 28. Daí dia 29 já fomos na outra cidade ao aniversário da filha dela. (...) De janeiro daí dia 29 fomos para outra cidade... quando eu cheguei foi uma coisa muito cheia... entendeu? Eu pensei “meu deus do céu”. Daí no dia 30 meu host que me acordou e fez assim... “Vem ver”. Aí eu: o que? E eu fiquei o tempo todo falando que eu queria ver neve, que eu queria fazer um boneco de neve e essas coisas. Aí nisso fui e estava nevando! Eu fiquei achando a coisa mais incrível do mundo, entendeu? Fiquei muito feliz. Daí a gente brincou de guerra de neve e aí ele falou que a gente ia para igreja e que na volta a gente ia brincar na neve. A gente foi para igreja depois a gente fez boneco de neve e tudo mais. Depois eu gostava bastante de quando estava nevando e pisar na neve. Aí depois quando chegou assim a primavera e via as coisas mudando e eu: “nossa!”, eu fiquei percebendo as coisas como muito detalhe (...)E eu achei incrível como os dias eram mais longos e tudo mais, mas eu achava a neve incrível, eu ainda acho, mas teve uma péssima experiência com neve, que quando eu fui para as montanhas, que a gente ia ver um lago, lá em... no parque nacional e meio que no final do lago tinha uma cachoeira congelada e meu host falou: “você precisa ver essa cachoeira” e eu estava com minha amiga brasileira e daí a gente falou: “tá bom” mas daí a gente viu assim tanta neve no lago, entendeu? A neve batia no joelho da gente e daí a gente quase se jogando na neve a minha host já tinha ido e voltado e daí a gente continuou, a gente foi a atravessou dois quilômetros de lago, muito forte que só e neve no joelho. Eu estava me sentindo uma... eu estava querendo... eu queria realmente cair, entendeu? Porque estava me sentindo muito congelada, com um casaco enorme, com luva, com protetor de orelha, gorro.. mas estava muito frio mesmo e estava me sentindo realmente congelada, estava querendo cair em qualquer momento. Atravessar aqueles dois quilômetros, voltando aí eu me senti... dois quilômetros não, dois indo mais quatro voltando e estava me sentindo mal. Aí eu pensei: “não quero mais experiências mais com neve”. (risos) Mas depois eu fiquei falando: “quero neve de novo”. Porque quando a gente voltou só nas montanhas tinha neve ainda e o resto era já tudo primavera, entendeu? Nos dias dava para usar short, tinha dias que fazia 30 graus e nossa eu*

gostei da mudança temporal porque dava para ver realmente a mudança assim: inverno, primavera, verão e outono E aqui no Brasil você não vê. O tempo todo é verão.

Extrato: Lidar com as diferenças, formação identitária.

Entrevistado 05: *Essa pergunta é difícil responder! é meio difícilzinha de responder... assim pra pensar... assim, hã... eu tinha um pensamento assim porque muitas pessoas atualmente especialmente dentro de nossa região, do nosso ambiente de convívio seguem que nem uma manada... eles estão simplesmente servindo de mão-de-obra e alguns nem sequer se tocam disso... então assim...já faz tempo que eu tinha o pensamento de, caramba! Eu tô aqui pra alguma coisa diferente! estou aqui porque quero ser alguma coisa de diferente! É...e... acho que... o intercâmbio pra mim também serviu para ampliar essa minha visão de que eu posso fazer mais. Eu não preciso simplesmente ser ... mais se é um boi no meio do gado! Por assim dizer. Eu posso conseguir algo a mais se eu me esforçar eu me esforçando, tendo objetivo, e correndo atrás desse objetivo, eu posso conseguir algo a mais na minha vida.*

Extrato: Autoconfiança, formação identitária, consciência da realidade.

Entrevistado 06: *Eu acho que modificou muito muito muito muito acho que 100% 90% foi modificado com relação a... modificado para melhor! Com relação a convivência, amadurecimento, a lidar com seus próprios problemas e resolver sozinha porque lá fora a gente não tem pai e mãe! Somos nós e nós! E pessoas desconhecidas pra nos ajudar então temos que aprender a resolver nossos problemas coisas e quando não conseguimos buscar aquilo de estranhos. Então acho que essa modificação assim é muito grande mesmo de 100% 90% ou mais é modificado com o intercâmbio.*

Extrato: Autoconfiança, Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças, consciência da realidade.

Entrevistado 07: *Então... ham... eu acho que no período que a gente estava fazendo intercâmbio, a gente, mesmo já achando dono, já se achando dono de si, a gente ainda estava formando opiniões. A gente ainda estava formando características, pensamentos, e por isso que a gente realmente critica muita coisa, porque a gente quer saber as coisas, quer saber porque. Então eu me vejo como uma pessoa capaz de lidar com situações diferentes, eu acho que mesmo sendo uma situação que eu não... que... uma situação imprevisível que não... né? Mas mesmo assim eu vou arranjar, eu tenho essa convicção de que eu vou arranjar uma maneira de me sair desse... se for um problema, de me sair do problema. Se for uma, uma coisa boa, também vou saber lidar uma coisa boa e tentar espalhar o máximo que eu puder. Eu me vejo como uma pessoa mais crítica em relação assim, a não aceitar tudo que vem... talvez perguntar também... mas também uma pessoa que consegue reconhecer quando uma coisa é boa quando algo é... sabe quando realmente uma diferença eu consigo conversar melhor com as pessoas, eu consigo... me expressar melhor talvez! E acho que não... O intercâmbio por ter me possibilitado trabalhar também, eu aprendi a ver... a estar com pessoas diferentes, de diferentes idades, diferentes culturas, diferentes situações financeiras, então eu acho que eu tenho aprendido e ainda vou aprender mais né no caso intercâmbio...*

Extrato: Autoconfiança, Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças, consciência da realidade, mobilidade social ascendente.

Entrevistado 08: *Eu acredito que a soma dessa experiência e convivências, já que essa... também no intercâmbio aconteceu há dois anos atrás, a soma dessas experiências que eu tive lá, mais as experiências que eu tive até então na*

universidade e tudo mais, debates, eu consegui perceber que existem muitas diferenças por aí ao redor do mundo...culturais, também individuais, em cada pessoa, e que através do intercâmbio eu pude vivenciar isso. E os meus aprendizados na universidade, os debates e tudo mais fizeram com que essa minha vivência se tornasse mais clara e pudesse refletir a cerca disso, e que quando a gente vai lá pra fora a gente consegue perceber bastante. É gritante a diferença! Então, através disso, de conhecer o novo, eu pude perceber que eu estar ali, ele é presente, de fato é real. E que isso é o que? Não existe problemas nessas diferenças, pelo contrário, é muito rico, é muito importante que a gente possa dialogar com essas outras pessoas, que a gente possa comunicar essas nossas maneiras diferentes de ver o mundo. Então foi uma coisa muito maravilhosa, é muito interessante, é muito importante viver e ser capaz de estabelecer esse diálogo. Foi algo que eu realmente acho fantástico, eu acho fantástico o fato da gente através de uma língua ser capaz de se comunicar com pessoas que estão lá do outro lado do mundo, é fantástico.

Extrato: Autoconfiança, Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças, mobilidade social ascendente.

Entrevistado 09: *É, a gente aprende a lidar com as pessoas, a...a...a enxergar o ponto de vista das outras pessoas e respeitar, a partir do momento que a gente vai morar na casa de uma pessoa que a gente não conhece, né? Então a gente tem que entender. Quando eu cheguei lá a minha host mother conversou comigo e falou né, assim, aqui tem umas regras é o X que era meu host father falou que não gostava de ser, que fosse interrompido tal hora, que gostaria de ver o jornal, que eu fizesse isso ou que eu fizesse aquilo... a gente vai aprendendo a respeitar o espaço do outro, respeitar o ponto de vista e não, não cruzar esses limites, né, de não querer impor nada a ninguém, né?*

Extrato: Empatia, formação identitária, lidar com as diferenças.

Entrevistado 10: *Em que medida? Uma medida extraordinária. Que como eu falei, eu, se eu fosse pegar meu eu do pass... de antes da viagem, o durante e o depois, eu teria...eu teria... hoje em dia eu tenho mais relação com o meu eu durante a viagem, mais pro final da.. do intercâmbio porque eu mudei muito. O senhor não deve... provavelmente não lembra porque a gente não conversava tanto assim antes da viagem, mas eu, eu ainda lembro, minha mãe ainda falava como eu era ainda antes. Se ela tivesse por aqui ela tambémalaria que: "menino ficase tão diferente depois. Quero saber o que foi que aconteceu contigo por lá." E isso a gente não pode chegar e falar tudo o que aconteceu, né. Assim como existe vivência.*

Extrato: Auto confiança, formação identitária.

Categorias predominantes: **Formação identitária** (10), **lidar com as diferenças** (8), **autoconfiança** (7), **empatia** (7), **mobilidade social ascendente** (2).

1- Deseja acrescentar mais alguma informação que considere pertinente e que não tenha sido abordada durante a entrevista?

Entrevistado 01: *Assim, há uma questão que me esqueci de falar, sobre a questão do horizonte, né? Por exemplo, aqui no Brasil eu tinha muita confusão com o que eu ia ser, o que eu ia ser no futuro. Quando cheguei na Austrália, comecei a estudar matemática, com o professor chinês.*

? – E tinha um também, que era louco, brasileiro. Eles me fizeram apaixonar ainda mais pela matemática e eu decidi, acho a matemática tão linda em inglês, e em português também, então é linda de todo o jeito, então eu quero fazer isso para o resto da minha vida. Eu até tenho vontade de voltar para a Austrália e ensinar.

W – Que bom, né? E isso influenciou que você acabou de entrar na universidade agora para matemática, não é?

? = Exatamente. E assim, como eu consegui viajar para o lugar que eu queria, e tenho muito orgulho do meu estado, porque me proporcionou isso, então como eu consegui por ele ir para a Austrália, eu “ai meu deus, eu vou conseguir entrar na Universidade X, que era a que eu queria, para fazer matemática, e eu consegui!

? – E assim, me ajudou bastante a questão de ser mais independente, porque eu estava sozinha, em outro país, eu aprendi a ser independente.

Extrato: Mobilidade social ascendente, autoconfiança, formação identitária.

Entrevistado 02: Com certeza. Eu gostaria de abordar a questão de troca de família. Eu não troquei porque era muito difícil trocar, primeiro porque eu achei assim, existia uma menina, menina não, mulher, que ela era a intermediadora de famílias. A gente se quisesse trocar de família, ou dar elogio sobre a família, era com ela. Mas era algo meio ambíguo, porque era assim, a gente podia falar bem ou mal da família, só que ela amiga de verdade de todas as famílias. Então você se sente meio...meio, assim, preso, meio retraído para falar, por exemplo, “ah, eu não estou gostando de certa coisa da família”, porque você não sabe se ela vai chegar e falar para aquela família, o jeito que ela vai falar, e existiram vários casos de pessoas, assim vários casos porque o número de estudantes na Austrália, nós éramos nem vinte, e houve cinco pessoas que quiseram trocar de família. E alguns não trocaram porque ocorria essa dificuldade, tinha que passar por ela, ela tinha de conversar com a família, é claro que, o que a gente reportava para ela, não ia ser o que a família reportava, em questão, assim, até de, porque tiveram algumas pessoas que realmente, só estavam fazendo aquilo pelo benefício monetário. Isso aí...

W – As famílias?

? – É, algumas famílias sim, a minha foi ruim, mas pelo menos isso aí, eu não percebi pelo menos. Mas tiveram muitos casos de pessoas que não se sentiam à vontade e que para trocar de família demorou meses. Um, dois meses para trocar de família, o que é uma coisa assim, se eles estão ali para assistir a gente em tudo, tudo o que a gente falar, eu não estou que deve ser levado como 100 por cento verdade, ela deve falar com a família, mas ela não deve ter esse tipo de relacionamento, ela deve separar o pessoal do profissional.

W – Claro.

? – Até para deixar a gente mais à vontade com certas coisas. E aí, eu acho que isso poderia ter mudado, lá. Com certeza. E outra coisa que...daqui do PGM seria uma maior rapidez até, pela comunicação. Normalmente eles deixavam, aqui a secretaria não, eles tiveram contacto com a gente, mas depois passavam para a agência. E a agência, normalmente, se eu fosse falar da XX, eu não...nem recomendo para ninguém.

W – Pode falar ((risos))

? – Não recomendo para ninguém. Pedindo documento desnecessário, que não usou, nem pegou para ver.

W – Essa XX é a agência que o governo contrata?

? – É. Eu acho que ela está até hoje, eu já...

W – É uma agência particular?

? – O problema dela é a comunicação. Tirando aqui a sede dela, é na BXX. Eles têm uns representantes aqui, que têm de mandar pelo correio para a BXX. Então de toda a forma, eles não resolvem nada aqui. E aí, acaba aqui, demora, a gente pergunta alguma coisa, eles não sabem responder, porque tem de falar com outra pessoa, passa para outro setor.

W – Não tem nenhuma agência aqui, não?

? – Não sei, eu sei que, em questão de agência, as outras que eu conversei com as outras pessoas que eu conheço que foram por outras agências, eles foram “não, é ótimo”, eles estão sempre auxiliando e eu lembro que, essa agência, até me deixou num fogo cruzado lá. Porque eu fiquei doente, eu acho que eu comi algo que não me deu muito bem, eu fiquei com dores severas, fui parar no hospital, e eu expliquei, no caso a gente estava com atraso, na bolsa, eles chegaram a atrasar também, eles entregaram de uma vez só, duas bolsas, porque a gente passou dois meses com uma só. E isso, para intercambista era horrível, para mim mesmo, eu pagava cerca de 70 dólares do...a gente ganhava 200, 200 e alguma coisa, e 70 dólares era só para passagem de ônibus, tirando que disseram assim...levem roupas, roupas normais do Brasil, porque é o mesmo clima. Eu não sei se foi a minha interpretação, mas eu não vou interpretar Brasil gramado, Porto Alegre, eu vou interpretar a minha realidade.

W – Aqui a cidade, né?

? – E aí eu levei “short”, blusinha de cetim, a minha sorte foi que, a minha “host”, ela viu as minhas roupas, viu a minha situação também, porque quando a gente chegou lá, a gente desembarcou, estava 22 graus. Já estava frio, porque aqui, o mínimo que a gente tem é o quê, uns 28, 25.

W – Essa época do ano, é.

? – No verão não chega a esse grau. E aí, ela teve um pouco de piedade comigo, né? Aí, foi, comprou agasalho, luva, cachecol, gorro, eu também ganhei, acabei ganhando algumas roupas da menina que trabalhava lá, ela me deu também, então eu gostaria que, e a gente ficou sabendo desse, assim, eu não cheguei a pesquisar porque eu acreditava na competência da...agência e eu não cheguei a pesquisar, tipo o clima, achei desnecessário, que não, era desnecessário. E aí a gente acabou descobrindo que o clima era frio. Em São Paulo, uma mulher, a gente estava todo o mundo com um casaquinho do [...] que nem é muito popular, fora daqui, algumas pessoas olhavam para a gente como “meu deus, donde são? De que planeta vieram?” E aí, quando a gente falou que estava indo para a Austrália, a primeira frase que ela falou foi “meu deus, o lugarzinho frio!” Eu morri, ali já. Porque eu estava levando muito “short”, muita roupa de cetim, coisa que eu não usei. Só usei foi uma única vez e ia morrendo de frio, porque não tinha outra coisa para usar. E aí, eu queria que isso tivesse mudado.

W – É uma outra sugestão para mudar, né? Tem alguma sugestão que quer fazer, não?

? – Não, tirando esse negócio da Austrália, eu acho que não. Pronto, a sugestão seria deixar...dizer, falar assim, na questão de reunião de PGM, eles serem um pouco mais objetivos. A gente acabava perdendo o dia inteiro, não que eu tivesse muita coisa para fazer, querendo andar assim, para os pais, a minha mãe, ela anda lotada, trabalha muito, e...era ela que me acompanhava, porque ela era a minha representante legal, e aí, normalmente eles falavam coisas que, se fossem precisos três horas, coisa que a gente perdia o dia inteiro, coisa que a gente tinha...

W – Fosse mais direto, né?

? – É. Questão também por atraso de outros alunos, que isso é perdoável, entendo completamente, mas não por isso, a questão mesmo do...assim, eles acabavam deixando mesmo muito amplo, que, na primeira palestra que a gente teve, não teve nenhuma pessoa da Austrália, falaram duas meninas do Canadá, e a gente, e elas mostrando lá imagem, da família e aí, está bom, tudo bem, é ótimo, mas...

W – Detalhes práticos?

? – É ótimo falar de sua experiência, mas é bom direcionar, quem for para o Canadá, fala do Canadá, não adianta você pegar alguém de espanhol, e botar para a língua inglesa, é do jeito que não adianta.

W – É verdade.

? – Então eu acho que eles era aguçar essas coisinhas. E o que deve ser de verdade feito é também a volta. A volta, a gente vem sozinha.

W – É mesmo?

? – Sozinha, até São Paulo. Era melhor deixar a gente sozinha até Recife. Porque deixar a gente sozinha até São Paulo...

W – E de São Paulo para cá?

? – De São Paulo para cá, aparece uma pessoa, representante da XX, porque a volta também fica responsabilizado pela agência, e aí, volta, essa pessoa acabou com a gente. Primeiro que assim, ela chegou, eu não sei se ela queria se livrar logo do serviço, a gente ia passar umas oito ou seis horas no aeroporto de São Paulo, e a gente já tinha esse plano, a gente ia fazer o quê, a gente comer primeiro, nos outros restaurantes, sem ser no bistrô do aeroporto, que era mais barato, normal de se procurar mesmo. E aí, a gente...acabou não fazendo isso porque a pessoa queria se livrar do serviço. Fez todo o mundo check-in, logo, botou a gente para a sala de embarque, passou todos os guincheiros possíveis, chegou lá, a gente ficou quatro horas deambulando pelos bistróis, pagando oito reais por uma coxinha, por exemplo.

W – Poxa vida, caríssimo né?!

? – Caríssimo! Aqui a gente compra por dois reais, dois cinquenta. Aí, estragou. Nisso estragou. E assim, que para as pessoas saírem, tudo bem que a saída da XYX para a XXX, é 45 minutos de avião, é simples. Mas a gente passou pela Austrália, passou pelo Dubai, porquê mandar uma pessoa agora em São Paulo? A gente passou por lugares que a língua não era mais tão estrangeira para a gente, mas eu não posso dizer a você que eu voltei cem por cento inglesa, eu não posso que eu voltei, sei tudo de inglês, não preciso de estudar mais nada.

W – Claro.

? – Com certeza não. Então a gente passou pelo mais difícil. Dubai foi assim...um aeroporto enorme, todo o mundo ficou junto e tal, mas isso a gente se baseou na ida, como foi organizado, porque a volta foi só. Então eu acho que assim, se for para colocar alguém, que ela acompanhe desde a XYX.

W – E vá buscar, né?

? – Ou que não volte mais, porque não adianta colocar uma pessoa em São Paulo. O pior já passou, a gente está no país natal, com a língua...não adianta mais. Acho que foi só para dizer assim “fui buscar”. Que não adiantou muita coisa, a gente já sabia fazer tudo, questão de preenchimento de cartão que a gente precisou para encher no Dubai, tudo a gente fez sozinho, então acho que não adiantava agora mandar uma pessoa para São Paulo.

W – Exato, né? Muito bem. Bom, alguma coisa mais a acrescentar, não?

? – Não, acho que é isso só.

W – É isso aí? ((risos))

? – Então, muito obrigado pela sua participação, os dados que você forneceu são importantíssimos para a gente, claro, né? Para a nossa pesquisa, né? Se precisar de alguma informação, estamos aqui sempre ao seu dispor, está bom? MUITÍSSIMO obrigado.

Extrato: Autoconfiança, consciência da realidade.

Entrevistado 03: *Que seja importante nesse viés acho que não, mas aquela pergunta sobre as similaridades do Brasil e Estados Unidos eu acho que realmente não consegui achar muitas ainda, mas a questão, eu acho que questão do povo é parecida, mas mesmo que o patriotismo deles a gente vê muito aqui na questão dos esportes principalmente os brasileiros como o futebol. Que a gente sempre torce pelo nosso time que a gente é muito patriota em relação a isso, que a gente canta o hino sempre e acha que isso agrega muito valor ao país porque tem um povo que ama esse país e vai fazer que a gente... ou seja, a gente fica indignado com algumas coisas políticas e vai acabar pressionando o governo por melhorias, essas coisas do tipo. Lá eu vi que eles pressionavam muito, muito mesmo os políticos para que eles tomassem algumas medidas necessárias e esse tipo de coisa é bom pra cá, e isso está crescendo cada vez mais pra esse lado da política aqui no Brasil E acho isso maravilhoso mas a gente sempre teve esse patriotismo no futebol agora precisamos passar para as coisas mais interessantes.*

Alguma coisa a mais, ou não?

Eu acho que não acho que tudo que ele fala mesmo aquilo que eu queria ressaltar que é difícil mas sempre foi um sonho também ver neve. Vi isso também e foi sensacional. E meu desejo de voltar pra uma universidade americana sempre vai estar dentro de mim.

Entrevistador: *Então, você recomenda o programa pra outros alunos?*

Eu com certeza recomendo o programa pra outros alunos!!! Até porque sou professor agora, sou instrutor do programa ganhe o mundo.

Entrevistador: *Ahh do Ganhe o Mundo??? Você está ensinando agora???*

Isso, isso! (...) um dos meus alunos, ele foi contemplado, isso é muito bom, muito legal, muito bom eu ver o brilho nos olhos dele E lembrar que eu tive aquele brilho também um dia (...) Exatamente!!! isso é muito gratificante pra mim o Programa Ganhe o Mundo é sem sombra de dúvidas o melhor programa do governo do estado de Pernambuco E com certeza está deixando PE cada vez melhor, com pessoas mais politizadas e mais críticas socialmente como eu fiquei depois da minha experiência intercultural.

Extrato: *Autoconfiança, lidar com as diferenças, consciência da realidade, mobilidade social ascendente.*

Entrevistado 04: *Não sei, acho que não. Não. Tem alguma outra pergunta? Não sei. (...)*

Extrato: Não se pronunciou.

Entrevistado 05: *Hum rapidinho... esse assim... assim alguma parte vai ser mostrada pro pessoal do PGM? (...) Não, não assim não que vai sair divulgando mas por exemplo isso pode servir como depoimento pra eles? Pode ajudar? Eu assim só pra terminar assim, eu só gostaria de falar que se você tiver ou tem ou está tendo a oportunidade de viajar para outro país, aproveite ao máximo possível! porque você pode ter certeza que essa vai ser uma das, se não a melhor experiência da sua*

vida! Que você vai poder ter, porque a convivência com pessoas diferente de você é sensacional! É uma coisa sem palavras pra descrever!

Extrato: Empatia, autoconfiança, formação identitária.

Entrevistado 06: *Acho que não tem nada de tão pertinente assim acho que, de todas as questões... as perguntas são bem claras acho que dá pra se expressar muito bem!*

Extrato: Não opinou.

Entrevistado 07: *Eu acho que eu só queria dizer que por mim o programa não parava. Eu vi pessoas comentando que ia parar, inclusive parou um tempo e depois voltou, uma loucura. Mas eu tenho, eu conheço pessoas que ainda estão fazendo intercâmbio, e eu acho que uma coisa tão boa, tão nova, tão diferente, que... sabe, não deve parar não! Se a gente quer realmente mudanças, se a gente quer pessoas melhores, temos que lutar e tem que continuar esperar o melhor.*

Extrato: Autoconfiança, lidar com as diferenças, consciência da realidade.

Entrevistado 08: *Bom, eu acho que eu só gostaria de ressaltar o quão importante é que as pessoas tenham essa oportunidade, sabe...porque quando a gente fala do PGM, a gente está falando de pessoas que talvez sonhem com estar no exterior. Que elas tenham esse desejo dentro de si, mas que, assim como eu, é... tinha uma dificuldade de ver esse sonho se tornando realidade, sabe, era algo muito inalcançável. E, a partir do momento que a pessoa participa desse programa, parece que ele é como um empurrãozinho. Ele chega e diz: sim, vocês podem fazer isso. Então, eu acho muito importante que os professores, por exemplo, eles, os instrutores de inglês do PGM, de inglês, de espanhol, o que seja, eles sejam capazes de mostrar pra esses alunos que o...a importância deles estarem ali, que por mais que nem todos viajem, o fato de eles estarem fazendo parte do curso, é alguma coisa, é algo importante, de suma importância pra eles. Que embora eles não viajem naquele momento, não quer dizer que é impossível. Que eles persistam, ue continuem no curso. Porque nem todo mundo tem condições financeiras de bancar um curso de inglês ou de espanhol. Então o PGM permite que o aluno tenha acesso a isso. Então é mostrar pros alunos que sim, vocês podem! Vocês podem ir atrás, E por mais que você não vá agora vocês podem ir noutro momento. Não vai ser agora, mas você pode ir depois, através de outros caminhos, de outros meios, então eu acho que é muito importante isso e que também outra razão que se torna de suma importância que possam vi... dessa experiência é que...é muito aprendizado estar lá fora, estar em contato com uma outra cultura. Então eu acredito que é de suma importância que a gente possa ter essa oportunidade, é... bastante enriquecedora pra...pra si a também para os outros, quando a gente retorna pra nossa casa, sabe. Eu acho que tem muito a contribuir fazendo a gente crescer quando a gente vai pro intercâmbio, por mais breve ou longo que seja. Só de estar em contato com uma outra cultura, já vai ser algo muito enriquecedor e que vai trazer grandes contribuições pra vida, essas pessoas que podem vivenciar isso.*

Extrato: Empatia, consciência da realidade, conhecimento sociocultural.

Entrevistado 09: *Não, não... eu acho que a gente, você falou de tudo, andou em todos os temas possíveis.*

Extrato: Não opinou.

Entrevistado 10: *Alguma informação...não...mas esse convívio que a gente tem com o pessoal de outros países, durante o intercâmbio, é algo que a gente não tem como colocar em palavras. De você conhecer, de você chegar e ver a visão de algum assunto de outras pessoas. Você ver como é que algumas pessoas abordam alguns assuntos pela visão delas, como elas cresceram, como você cresceu. Teve, tiveram tantas diferenças do modo, do ponto, como eu cres...de como eu fui criado pela minha família no meio social e como as outras pessoas foram criadas, de a gente chegar e... botar na mesa, mostrar as cartas e dizer: "olha, eu fui, eu cresci assim." E as outras pessoas disseram: "Eu cresci desse jeito." Essa troca de informações não tem preço.*

Extrato: **Consciência da realidade, empatia, conhecimento sociocultural, lidar com as diferenças.**

Categorias predominantes: **Autoconfiança (5), consciência da realidade (5), empatia (3), conhecimento sociocultural (2), lidar com as diferenças (2), formação identitária (2), mobilidade social ascendente (2)**