

ORIGINAL ARTICLE

## PLA, ensino e cultura: reflexões sobre a formação de professores para a mediação e sensibilidade cultural

Glauber Heitor Sampaio <sup>1</sup>, Luana Rodrigues <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil.

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que se pautou em investigar e discutir as experiências de formação inicial de um grupo de professores de Português Língua Adicional (PLA), atuantes em um curso de extensão universitária, considerando-se sua formação para abordar temáticas culturais dentro de uma concepção de mediação cultural (Manaa, 2009). De caráter qualitativo e natureza interpretativa, a pesquisa teve como foco principal a discussão do como o conhecimento (inter)cultural se desenvolve levando-se em conta o ensino de língua para a sensibilidade às diversidades culturais e à formação inicial para intermediações culturais na sala de aula. A geração de registros baseou-se em narrativas escritas e a análise foi conduzida no intuito de identificar a visão dos professores-em-formação inicial sobre suas posturas e preparo para atuarem como mediadores culturais. Os resultados indicam que, embora não percebam que tenham passado por uma formação direcionada para tais questões (o ensino de cultura, interculturalidade e mediação cultural), conseguem refletir, se posicionar e mediar tais temas de forma sensível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; Interculturalidade; Português Língua Adicional; Formação de Professores.

### *Portuguese as an Additional Language, teaching and culture: reflections on teacher education for mediation and cultural sensitivity*

#### ABSTRACT

This article presents the results of a research that sought to investigate and discuss the experience of a group of PLA (Portuguese as an Additional Language) student-teachers while working at an extension course and their training to approach cultural themes within a conception of cultural mediation (Manaa, 2009). This research was based on a qualitative and interpretative approach whose focus was on recognizing, analyzing and understanding the way cultural knowledge is developed taking into account the teaching of foreign language, cultural diversity, and cultural intermediation. Data was generated through written narratives and the analysis was conducted in a way to identify the perception of the student-teachers about their own approaches and readiness towards cultural mediation on a daily basis. As a result, we concluded that, although not realizing that they have undergone training to such issues (cultural education, interculturality, and cultural mediation), they are able to reflect, position themselves and mediate cultural themes in a sensitive manner.

**KEYWORDS:** Culture; Interculturality; Portuguese as an Additional Language; Teacher Education.

#### Corresponding Author:

GLAUBER HEITOR SAMPAIO  
<[glauberhsampaio@gmail.com](mailto:glauberhsampaio@gmail.com)>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. INTRODUÇÃO

Como professores de Português como Língua Adicional (PLA), despertamos o interesse sobre o ensino e a aprendizagem de temas relacionados à cultura a partir de uma abordagem de mediação (inter)cultural. Isso se deveu ao fato de, não raras vezes, percebermos certa sutileza “diplomática” por parte de alguns formadores sobre como apresentar e discutir tais temas, ora por talvez considerá-los menores, ora por parecerem não terem consciência teórica e formação específica para apresentá-los de modo bem fundamentado e estruturado. Ao mesmo tempo, ao longo de nossa formação e prática iniciais, vimo-nos despreparados para abordar tais questões.

Considerando-se tal problemática, este estudo objetivou discutir a formação inicial de professores atuantes em um projeto de extensão universitária, a partir da análise de suas experiências sobre os temas cultura, mediação e sensibilização (inter)cultural.

Nossa motivação principal pautou-se no fato de que, ao ensinar uma língua adicional nossa preocupação, para além do conteúdo linguístico, perpassa pelos aspectos culturais inerentes a ela. Sanson, em consonância com tal afirmação, considera a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, “por meio da qual os indivíduos articulam representações, saberes e opiniões de mundo” (Sanson, 2011, p. 9). Portanto, o professor deve se valer de ampliar discussões e questionar conceitos e noções previamente estabelecidas para adotar concepções não objetivas, pautadas, por outro lado, em uma percepção de cultura mais relacional e situada (Cuche, 2012).

Este artigo justifica-se pela importância de compreender a formação inicial do professor de línguas em um contexto de formação inicial, considerando-se experiências acadêmicas na construção de embasamento prático-teórico para lidar com o ensino da língua e a necessidade de promover discussões que incidem sobre os temas (inter)culturalidade e ensino.

## 2. CONSTRUTO TEÓRICO

### 2.1 A cultura e a interação intercultural

O conceito de cultura, em linhas gerais<sup>1</sup>, é entendido como dinâmico, multifacetado, complexo, fluido e, por essas razões, contraditório (Sorrelss, 2013; Hall, 1999; Thomaz, 1995). Contudo, apesar de sua complexidade, apresenta-se como peça “central para o modo como vemos, experimentamos e nos engajamos a todos os aspectos de nossa vida e do mundo ao nosso redor”<sup>2</sup> (Sorrelss, 2013, p. 13).

Para fins deste trabalho, conceituaremos cultura como um processo interacional de várias vias, isto é, “um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico” que leva em conta e se dá essencialmente através de “processos da comunicação que acontecem em locais concretos” (Shröder, 2008, p. 40). Apoiando-se nessas definições, é facilmente observável que ao discutirmos cultura na sala de aula, um outro

<sup>1</sup> Em trabalho anterior (Heitor-Sampaio, 2015) a discussão sobre cultura e interculturalidade no ensino de línguas encontra-se aprofundada.

<sup>2</sup> Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pelos autores.

fenômeno que se faz presente é a interculturalidade (Heitor-Sampaio, 2015; Sorrelss, 2013; Patel, Li e Sooknaman, 2011; Rodrigo, 2011; Spenser-Oatey e Franklin, 2009; Ramos, 2009; Schröder, 2008; Žegarac, 2008; Clanet, 1993).

O conceito de interculturalidade pode ser definido como “o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais [...] originados pelas interações [sic] das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação” (Clanet, 1993, p. 21). É por essa heterogeneidade que se faz necessário ter atenção às identidades culturais de cada lugar, para, assim, enquanto professores, deixarmos de focalizar as diferenças e, enfim, potencializarmos a capacidade de interação que o diálogo intercultural pode proporcionar.

De acordo com Ferrari, a promoção do diálogo intercultural conflui “em grande medida com a abordagem de identidades múltiplas” (Ferrari, 2015, p. 59). Não se deveria percebê-lo como perda do “eu” cultural subjetivo do interlocutor, mas como algo que depende do conhecimento que ele tem de si mesmo, do outro e de sua aptidão para relacionar suas próprias referências às do outro de maneira a apreciar, sem julgamentos, aquilo que ele traz como contribuição para a interação.

Acordados assim, entendemos que a comunicação e o diálogo intercultural são aspectos cada vez mais presentes nas conjunturas sociológicas, sendo que a abordagem intercultural requer que conheçamos minimamente essas posições e perspectivas, tendo em vista que a eficácia da comunicação se baseia, sobremaneira, naquilo que se sabe sobre as circunstâncias e hábitos de cada um. No entanto, como pontua Maher (2007) “diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis” (Maher, 2007, p. 265), fazendo com que a simples consciência sobre a existência da diversidade não garanta a inexistência de conflitos. Portanto, “não se trata (...) de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (Maher, 2007, p. 265). Para que isso ocorra, no entanto, parece-nos necessário que o professor desenvolva suas habilidades como intermediador cultural.

## 2.2 O professor como intermediador intercultural

Conforme discute Manaa (2009), o professor deve gerenciar o ensino de forma a intermediar as discussões acerca de conteúdos sensíveis ao que o outro reconhece como cultura. Contribuir para o conhecimento de seus alunos, de modo que consigam perceber a importância dessa abordagem na aprendizagem é um desafio que se coloca frente ao mediador na sua prática. Ao adotar uma perspectiva intercultural, o professor utiliza-se de múltiplas estratégias com o objetivo de orientar os aprendizes “a serem mais observadores em face às diferenças culturais a fim de se tornarem melhor preparados para a alteridade” (Manaa, 2009, p. 214) para que, enfim, desenvolvam uma visão que os permita navegar na língua alvo e na cultura a ela associada de forma consciente, sem prejulgamentos e estereótipos, adaptando-se frente a situações problemáticas.

Para desempenhar o seu papel como mediador, o professor seria, portanto, um profissional interculturalmente competente. O conceito de

“Competência Intercultural” compreende os ajustes afetivos, cognitivos e comportamentais que necessitam realizar ao viver e interagir em uma língua estrangeira (Spencer-Oatey e Franklin, 2009). Nesse sentido, pode parecer controverso requerer que professores de línguas comprovem a sua competência intercultural através de uma mera experiência fora do país, afinal, espera-se que essa competência seja desenvolvida pela experiência interacional ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que o professor de línguas seja culturalmente sensível no sentido de refletir e buscar maneiras de permitir que a sala de aula, bem como seu entorno, torne-se um ambiente para reflexões e transformações.

Por toda essa complexidade, concordamos que é central que o professor de língua adicional se desenvolva enquanto “ser” culturalmente sensível para que, então, oriente seus alunos a tornarem-se minimamente preparados para lidar com heterogeneidades culturais que poderão experimentar. Este mesmo professor tem como função esclarecer algumas posições dos seus alunos, buscando eliminar e relativizar posições essencialistas, preconceituosas e etnocêntricas, para assim auxiliá-los a se adaptarem e melhor se posicionarem quando em certas situações problemáticas em relação ao diferente.

### 3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e natureza interpretativista, baseada em registros autobiográficos das experiências dos participantes expressas narrativamente (Clandinin, 2007). Os registros foram gerados através de narrativas escritas a partir de um guia contendo perguntas temáticas sobre formação acadêmica, experiência de ensino de língua, cultura e mediação cultural.

A escolha metodológica deu-se pelo fato de que essa abordagem é transformadora dentro do escopo de investigação em Linguística Aplicada “à medida que muda a relação de poder entre pesquisadores e participantes, e entre professores e alunos, tendo com objeto da investigação o sujeito, concedendo-o agência e voz” (Pavlenko, 2007, p. 180). Além disso, a epistemologia narrativa tem relevância ímpar para a área de formação de professores, uma vez que, ao envolver professores em investigações autorreflexivas, possibilita ao pesquisador entender e documentar com mais profundidade a agência docente ao longo do processo de profissionalização (Golombek, 2018; Golombek e Jhonson, 2017).

Os participantes desta pesquisa são professores em formação inicial atuantes em um curso de extensão para o ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros, cujo objetivo é a promoção de ensino de português a estrangeiros. Foi criado como uma política urgente na universidade para atender a demanda de ensino para o contingente crescente de intercambistas da instituição.

Os participantes desta pesquisa iniciaram seus estágios no mesmo ano em que o curso foi criado. Todos já tinham dois anos de experiência de ensino em PLA quando os registros para esta pesquisa foram gerados. Eles foram os 4 primeiros estagiários aprovados pela comissão coordenadora do curso e serão aqui identificados pelos pseudônimos Liz, Márcia, Claudia e André. Quando os registros foram gerados, Liz encontrava-se em sua segunda graduação na

instituição (a primeira foi a licenciatura em português-literaturas e a segunda português-ínglês). Márcia e Cláudia, embora formandas de uma licenciatura dupla (português-ínglês e português-espanhol, respectivamente), já possuíam uma licenciatura conferida por uma instituição europeia. André cursava o último semestre da habilitação português-ínglês.

Antes de serem selecionados como estagiários, foi oferecido um curso rápido de formação, visto que não havia um curso específico de formação na época. Atualmente, é obrigatório que os novos estagiários cursem uma disciplina sobre o ensino de PLA, oferecida anualmente no primeiro semestre. No entanto, 3 participantes não tiveram a oportunidade de cursar a disciplina posteriormente, visto que foram os primeiros estagiários a integrarem o projeto e ainda não havia o oferecimento da mesma.

#### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Existe, na grade curricular do curso de Letras, uma disciplina de PLA. O propósito da disciplina é reafirmado pela ementa abaixo:

Imagem 1. Ementa do curso de PLA

Número de créditos: 4		<b>Teóricas</b>	<b>Práticas</b>	<b>Total</b>
Duração em semanas: 15	Carga horária semanal	2	2	4
Períodos - oferecimento: I	Carga horária total	30	30	60

  

<b>Pré-requisitos (Pré ou co-requisitos)*</b>
LET107 e LET300
<b>Ementa</b>
A língua portuguesa no mundo. Panorama do ensino de português como língua estrangeira no Brasil. Aspectos sócio-culturais na prática de sala de aula. Análise crítica do material didático existente. Abordagens no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros (PPE). Conceitos de língua e de linguagem. Interculturalidade nas aulas de PPE. Gêneros textuais no ensino de PPE. Avaliação em PPE: o exame Celpe-Bras. As principais dificuldades enfrentadas pelo estudante estrangeiro no aprendizado do vernáculo. O uso do dicionário nas aulas de PLE. Ensino de língua e os elementos de cultura. O ensino de língua e as tecnologias.

Os temas compreendidos na disciplina estão em consonância com aquilo que acreditamos fazer parte de uma formação básica para que professores-em-formação possam iniciar sua prática de ensino de PLA, visto que objetiva abordar temas socioculturais, abordagens de ensino, análise de material didático e, dentre outras coisas, a interculturalidade. No entanto, após análise dos registros narrativos, foi observado que poucos passaram por formação específica e estruturada sobre o tema *cultura*. Como expresso nos excertos abaixo, os participantes relataram que tiveram pouca ou nenhuma instrução específica sobre abordagens culturais no ensino durante sua formação inicial, sendo que o conhecimento que utilizam em suas aulas parte de interesse pessoal e de leituras sobre o tema. Em todos os excertos, o advérbio de negação “não” marca a insuficiência de instrução e conhecimento sobre temas e abordagens culturais. O advérbio de exclusão “apenas” (narrativa de Márcia) e a locução conjuncional “ainda que” (narrativa de Cláudia) são marcas de oposição e restrição que também indexam suas posições em relação à limitação.

“(…) o estudo individual de cultura, *apenas em uma das universidades* na qual estive tive a oportunidade de o desenvolver, *mas ainda* considero essa introdução muito pequena. O que sei e ensino aos meus estudantes, na maioria das vezes, parte da minha pesquisa docente e da minha experiência particular (….) o conhecimento universitário *não foi suficiente para suprir a minha necessidade.*” (Narrativa de Márcia)

“(…)a primeira barreira que encontrei foi a minha própria consciência que insistia em me lembrar de que eu *não tinha tido, ao longo da minha formação, preparação adequada* para tal, ou seja, *eu não sabia como trabalhar/ abordar a cultura em sala de aula.* Foi testando e tentando que eu fui, aos poucos, descobrindo caminhos.” (Narrativa de Cláudia)

“*Ainda que de maneira superficial,* os aspectos culturais eram mencionados pelos professores ao falarem de determinado país. *Não existe* na graduação um curso com enfoque no tema, entretanto, acredito que essa consciência vai de aluno para aluno em relação ao que está sendo ensinado na sala. Cursei disciplinas específicas de língua inglesa e portuguesa, todavia, o objetivo era o ensino linguístico da língua e *não o aspecto cultural propriamente dito.*” (Narrativa de André)

Embora tenham se referido à escassez de disciplinas sobre a abordagem de cultura e ensino no processo de formação, Liz não relata esse problema. Em sua narrativa, porém, menciona ter cursado a disciplina optativa sobre o ensino de PLA-PLE (indicada anteriormente). No entanto, manifesta que, anterior ao contato com conteúdos sobre cultura, diversidade cultural e ensino de forma sistemática, todo seu conhecimento havia sido construído por experiências pessoais fora do ambiente acadêmico, através do contato informal com estudantes de intercâmbio.

Em contrapartida, os relatos dos participantes indicam que, apesar da experiência insatisfatória, todos demonstraram comprometimento em abordar conteúdos culturais em suas aulas, além de reconhecer a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas:

“*Ensinar língua é ensinar cultura.* Nas minhas aulas, por exemplo, tento abordar aspectos culturais (….) através de vídeos, músicas, expressões idiomáticas da língua etc.” (Narrativa de André)

“*Entendo perfeitamente a necessidade de se trabalhar a cultura, até mesmo porque eu aprendi melhor quando imersa numa cultura.*” (Narrativa de Liz)

“*O ensino cultural é de suma importância, não só pelo meu gosto pessoal, mas porque a língua e a cultura caminham lado a lado.* Ensiná-las em conjunto torna a aprendizagem muito mais contextualizada e significativa.” (Narrativa de Márcia)

Márcia, salienta que, para que chegasse a uma reflexão mais aprofundada sobre cultura em sua prática, enfrentou alguns desafios e considera que planejar e realizar atividades com vieses culturais é complexo. Reflete que ainda existe um juízo fossilizado de que aprender a estrutura da língua é mais importante que as questões culturais, políticas, históricas e sociais inerentes a ela, e isso pode ser um entrave a depender da turma:

“Foi testando e tentando que eu fui, aos poucos, descobrindo caminhos para abordar o ensino de cultura nas aulas. (...) Ensinar/trabalhar/aprender cultura em sala de PLE pode ser algo mais complexo do que parece. Primeiro porque é complicado falar de cultura brasileira para/ com alunos que dizem, por exemplo, que estão ali ‘apenas para estudar’ (e deixam claro que, se quisessem conhecer a história de Ouro Preto, fariam uma ‘trip’ com os amigos pra lá).” (Narrativa de Cláudia)

Quanto à importância de se abordarem conteúdos culturais no ensino de PLA, os participantes concordaram que este é o caminho que pode romper com certos bloqueios que alguns estudantes estabelecem durante a aprendizagem de uma segunda língua. A abordagem cultural também se faz necessária para que os professores consigam apresentar aos seus alunos uma visão diferente da qual a maioria já traz consigo do seu lugar de origem, geralmente baseadas em visões etnocêntricas. Abordar temas interculturais faz parte da rotina de suas aulas e essa estratégia resulta em bons momentos de interação e agenciam a aprendizagem, como narra Liz no excerto abaixo:

*“Sempre tento dar aos alunos a oportunidade de comparar os aspectos culturais brasileiros trabalhados em sala à sua cultura, especialmente nas atividades de conversação. Isso ajuda a reduzir também os conflitos decorrentes de choque cultural. A diversidade cultural, principalmente no início do semestre, é motivo de animosidade, aversão, indiferença, crises de preconceito ou arrogância, entre outros motivadores de conflito, e tudo isso pode, no entanto, ser usado em favor da aprendizagem quando mediamos, como professores, um diálogo e conduzimos os alunos à compreensão, à tolerância e à amizade fraterna que pode uni-los.”* (Narrativa de Liz)

Liz descreve a abordagem que utiliza quando algum tema cultural aparece em suas aulas. Para ela, quando um aluno comenta um aspecto cultural próprio do país em que esta imerso e o relaciona com a cultura do país de origem, o processo de oralização e de aprendizagem são facilitados. Ao compararem suas culturas com a da língua alvo, parece, na visão de Liz, que se sentem mais confortáveis e se expressam melhor e com mais detalhes, o que faz com que sejam capazes de reconhecer várias especificidades das culturas em interação. A partir de atividades como essas é que as relações interculturais são construídas, visto que há troca de saberes e sensibilização cultural:

*“o ensino de cultura logo se converteu em aulas de conversação, já que além de trabalhar algum elemento cultural da cidade, da zona, do estado ou do país onde vivo, é nesse momento, de contato com a cultura, que os estrangeiros faziam aquilo de que mais gostavam: falar dos respectivos países de origem. É, nesse momento, portanto, que eles se sentem mais à vontade dentro da sala. Quando percebi que essa era uma das maneiras que dava bons resultados, comecei a abordar a cultura brasileira inserindo o meu aluno dentro daquilo que era apresentado. Perdi as contas de quantas vezes, por exemplo, fiz a pergunta ‘no país de vocês acontece algo parecido ou é muito diferente do que acabaram de ver?’ ”* (Narrativa de Cláudia)

Ao entendermos neste trabalho que a “interculturalidade implica, por definição, interação” (Rodrigo, 2011, p. 5), os esforços realizados por Cláudia parecem se alinhar ao que poderíamos chamar de abordagem intercultural, que, na visão de Brun (2004), seria a pautada na “transformação da pessoa pelo contato entre suas línguas e culturas. Isso significa considerar não apenas o aspecto comunicativo da atividade linguística, mas também sua função de representação do mundo” (Brun, 2004, p. 92). No entanto, um questionamento que deve ser posto em debate refere-se à ideia de cultura que os participantes possuem e, conseqüentemente, apresentam em suas aulas:

“(…) Uma atividade que, normalmente, resulta bastante positiva é a que consiste em falar sobre os *costumes do brasileiro, o hábito de comer arroz, feijão, carne e salada*, por exemplo, em comparação com os **costumes** nos países de origem dos alunos.” (Narrativa de Cláudia)

“Entendo perfeitamente a necessidade de se trabalhar a cultura, até mesmo porque eu aprendi melhor quando imersa numa *cultura, mas prefiro trabalhá-la de forma mais romântica, desprendida de negatividade* (...) discutir sobre as *festas, as músicas* e abordagens para *dançar* ou para relacionamentos (eles ficam empolgadíssimos); falamos sobre *rotina e diferenças entre comunidades turísticas e lugares comuns*; fazemos *comidas típicas* diversas; quando possível, viajamos a algum lugar pertinho (...), visitamos a *feira*, fazemos *piquenique*. No caso das crianças, além de comidas, fazemos brincadeiras (*pique-esconde, pega-pega, batata-quente*) e cantamos músicas comuns no Brasil.” (Narrativa da Liz)

Nos relatos de Cláudia e Liz, cultura é vista como sinônimo de “costumes”, “hábitos”, “rotinas”. O questionamento que trazemos neste ponto diz respeito ao problematizar o entendimento que as participantes possuem sobre o conceito. Ao situar cultura como “algo dado” em vez de “algo-estado transitório”, caímos na armadilha de exotizá-la, e, portanto, como consequência, estereotipá-la. Adotar uma concepção objetivista que desconsidera seu caráter performativo, processual e, portanto, complexo, não nos parece proveitoso no contexto de ensino de línguas. Ao contrário, conforme discute Cucho (2002), seria produtora “explicarmos os processos de identificação sem julgá-los”, elucidando, portanto, “as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar e a fazê-lo de certa maneira ao invés de outra” (Cucho, 2002, p. 187-188). Tal ideia também se relaciona ao que Matthews (2002) propõe ao discutir a o perigo de afiliarmos cultura a território, visto que passamos por um processo de desterritorialização em vários âmbitos e, portanto, a nosso ver, pensar cultura a partir de comidas e festas típicas, por exemplo, não aprofundaria o senso crítico do aluno sobre sensibilidade cultural. Aumentaria, sem dúvida, seu repertório sociocultural, mas, por outro lado, geraria talvez um o entendimento generalizado da cultura brasileira como única, exótica e rígida.

Outro tema presente nas narrativas foi a questão da sensibilidade cultural. Este é um sentimento visível na reflexão feita pelos participantes, pois consideram a abordagem intercultural uma prática necessária para que os alunos possam pensar sobre a diversidade cultural e também para fazê-los seres sensíveis quanto à cultura do próximo.

“Me considero um professor culturalmente sensível por sempre oportunizar a *reflexão acerca de diferentes culturas* nas minhas aulas e por *valorizar a cultura do outro, por mais diferente que ela seja da minha*. Penso que precisamos *olhar para as diferentes culturas com respeito, sem fazer julgamentos, estando sempre abertos em aprender com a diferença*.” (Narrativa de Andre)

Finalmente, refletimos sobre as posições que apareceram ao longo das narrativas e evidenciam ocasiões em que os professores-em-formação mostraram-se mediadores (inter)culturais, principalmente em relação ao modo como lidam com situações em que comentários advindos de preconceções de seus alunos aparecem na sua prática. Um tema que foi recorrente nas narrativas foi a questão dos estereótipos e a forma como lidam com tal ocorrência:

“Como estereótipos estão sempre aparecendo nas aulas, *a maneira que encontrei de lidar com eles na prática foi apresentar aos alunos o que eles ainda não sabem*. O estereótipo de que ‘todo brasileiro come carne, arroz, feijão e salada todo dia’, por exemplo, não condiz com a realidade de se considerarmos alguns estados da região Norte ou Nordeste. Precisei pesquisar e saber o que iria mostrar ao meu aluno de forma a desconstruir ou acrescentar ao que ele já tinha preconcebido.” (Narrativa de Cláudia)

“Não me sinto constrangido em explicar ou falar sobre os estereótipos (...). Trabalho o assunto de maneira natural, tentando *sempre mostrar o ‘outro lado da moeda’*.” (Narrativa Andre)

Retomando o que foi discutido sobre o papel do mediador cultural, percebemos que esse deve gerenciar o ensino para intermediar discussões sobre conteúdos sensíveis ao que o outro reconhece como cultura (Manaa, 2009). Ao tratar de temas sensíveis, como estereótipos, por exemplo, o professor está em consonância com aquilo que se espera de um professor que, para além de culturalmente sensível, é hábil a negociar diferentes olhares sobre conceitos difusos e conflituosos. Liz, reflete sobre questões que devem fazer parte das ponderações diárias de um professor mediador, nesse caso, com relação ao uso de materiais didáticos. Para ela, alguns livros didáticos somente reforçam estereótipos e, muitas vezes, o professor não culturalmente reflexivo não tem o cuidado de pensar sobre aquilo que está propagando em sala de aula. Por essa razão, faz-se necessário que o professor pense com mais cuidado sobre aquilo que está levando para seus alunos:

“Muitas vezes, *eu evitei usar o conteúdo do livro didático por discordar da forma como a cultura brasileira estava sendo abordada*. Após a minha convivência com estrangeiros, percebi como é negativa a forma como entendemos uma cultura se ela nos é apresentada de forma estereotipada. Alguns aspectos negativos da nossa cultura são apresentados em alguns livros de forma *exagerada*, como se fosse uma regra necessária ao estrangeiro para se adequar ao nosso mundo. Um exemplo do que me lembro agora de ter encontrado em um livro: ‘Fulano chegou atrasado para a reunião. Ajude Fulano a encontrar uma desculpa por chegar atrasado’; ‘Sicrano não pode pagar o aluguel porque gastou o dinheiro. Mas, como um brasileiro, sabe que é possível arrumar um jeitinho. Ajude-o a encontrar um jeitinho’.” (Narrativa de Liz)

Em resumo, trabalhar com cultura em aulas de língua adicional, de modo a intermediar discussões que sejam enriquecedoras e possam desconstruir e ou relativizar preconceitos aparece como uma das principais atividades que os professores investigados apresentam como forma de trabalhar o (inter)cultural nas suas aulas de línguas. Embora muitos acreditem que não tiveram formação necessária para a realização de tal prática, ao refletirem em suas narrativas sobre seus conhecimentos e sua trajetória, podemos perceber que a busca pelo conhecimento e a prática diária com o ensino e aprendizagem de línguas os fizeram tornar-se relativamente reflexivos e preparados para atuar como mediadores nesse contexto de ensino.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, constatamos que os professores-em-formação inicial, embora narrando não terem passado por formação suficientemente específica para uma abordagem que preconizasse discussões e atividades culturais no exercício de sua prática, ainda assim, deixam evidente em suas narrativas a consciência sobre a importância de propostas que agenciem intervenções interculturais para lidarem com conflitos quando há a ocorrência de mal-entendidos.

Percebemos ainda que, quando ocorrem intervenções culturais, o professor tenta aliar as duas culturas, procurando questionar diferenças e semelhanças existentes entre elas, fazendo com que o aluno consiga ter uma noção mais ampla e reflexiva do conteúdo abordado. Este posicionamento está em consonância com o que os estudos sobre comunicação intercultural e mediação cultural discutidos neste trabalho se alinham.

Quanto à sensibilidade cultural, constatamos que todos se mostraram de alguma forma sensíveis, visto que expuseram ter a consciência sobre a necessidade de serem sensíveis, conhecerem seus alunos, saberem como aproximar, identificar e mediar as interações entre os membros participantes do evento institucional aula de língua adicional com fins de relativizarem as culturas em contato no evento aula.

Finalmente, voltando ao objetivo principal proposto por este artigo, observamos que os participantes dessa pesquisa, ao refletirem sobre suas práticas, parecem estar minimamente preparados para mediar relações entreculturas e que sempre que possível buscam discutir cultura e diversidade em suas aulas. Porém, também é compreensível que novas políticas de formação mais direcionadas a esse foco sejam desenvolvidas (como, por exemplo, cursos mais específicos que auxiliem os alunos a desenvolverem o senso crítico e um posicionamento mais reflexivo para com as diferenças. Por essa razão, faz-se necessária a implementação de cursos cujo o conteúdo abordado seja similar ou complementar ao que é oferecido pela disciplina LET 304, e também em outras licenciaturas oferecidas pela instituição (português-inglês, português-espanhol, português-francês, dentre outras). Assim, poderá guiar de forma mais específica e sistemática de modo a contribuir com subsídios teórico-práticos para que o professor tenha mais segurança para desempenhar seu papel de professor e mediador cultural no ensino de língua uma estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- Brun, M. (2004). (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In K. Mota & D. Scheyerl (Orgs.), *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras* (pp. 73-104). Salvador: EDUFBA. <https://doi.org/10.1590/s0102-44502006000100008>
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cuche, D. (2012). Cultura e identidade. In D. Cuche, *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Ferrari, M. A. (2015). Comunicação Intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios. In C. P. Moura, & M. A. Ferrari, *Comunicação, interculturalidade e organizações: Faces e dimensões da contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Golombek, P. (2018). Institutional and professional narratives. In J. I. Liontas (ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0861>
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Heitor-Sampaio, G. (2015). *A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como língua estrangeira* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.30280>
- Maher, T. M. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In A. Kleiman, & M. Cavalcanti (Orgs.), *Linguística aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras.
- Manaa, G. (2009). *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures*. Algérie: Synergies IV.
- Mathews, G. (2002). *Cultura global e identidade individual*. Bauru: EDUSC.
- Patel, F., Li, M., & Sooknanan, P. (2011). Overview of intercultural communication. In F. Patel, M. Li, M., & P. Sooknanan, *Intercultural communication: Building a global community*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.768834>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Rodrigo, M. (2011). La comunicación intercultural. *Portal de la Comunicación*. Recuperado de [http://www.portalcomunicacion.com/lecciones\\_det.asp?id=1](http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=1).
- Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural: Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, 34(20), 9-32.
- Sanson, C. S. (2011). *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França* (tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.1590/1807-01912016223524>

- Schröder, U. (2008). Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 9(1), 38-49. <https://doi.org/10.26512/les.v9i1.9259>
- Sorrelss, K. (2013). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. Thousand Oaks: Sage.
- Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230244511>
- Thomaz, O. R. (1995). A antropologia e o mundo contemporâneo: Cultura e identidade. In A. L. Silva & L. D. B. Grupioni (Orgs.), *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC.
- Žegarac, V. (2008). Culture and communication. In H. Spencer-Oatey, & P. Franklin, *Culture Speaking: Culture, communication and politeness theory* (pp. 48-70). London: Continuum. <https://doi.org/10.1017/s0047404509990716>

Submetido: 03/12/2018

Aceito: 11/03/2019

Publicado: 28/06/2019

#### AUTORES:

##### GLAUBER HEITOR SAMPAIO

Doutorado em andamento em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Língua Inglesa, Instituto Federal Minas Gerais (IFMG).

E-mail: [glauberhsampaio@gmail.com](mailto:glauberhsampaio@gmail.com)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3636-7643>

Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz – Barão Geraldo 13083-970, Campinas, SP, Brasil

##### LUANA RODRIGUES

Graduação em Abi-Letras, Universidade Federal de Viçosa (UFV).

E-mail: [luana.rodrigues@ufv.br](mailto:luana.rodrigues@ufv.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1709-0191>

Endereço: Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Av. Peter Henry Rolfs, s/n.

36570-000, Viçosa, MG, Brasil