



V CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE - CIMFor

Temas emergentes em Educação: Docência em movimento no contexto atual
10 a 13 de setembro de 2024

IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Elisa Novaski Cordeiro¹
Fernanda Deah Chichorro Baldin²

Resumo

Esse relato apresenta uma análise de parte de uma roda de conversa com estudantes-monitores da Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba (UTFPR-CT) sobre compreensões suas em relação à sua atuação como professores de português como língua adicional (PLA) no âmbito do Programa Extensionista de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) na mesma universidade no que diz respeito às percepções, entendimentos e sentimentos surgidos do contato em aula com pessoas de culturas e vivências diversas entre si. Para isso, procedemos, primeiramente, a uma contextualização da questão migratória – visto que os estudantes são migrantes em sua maioria – e a uma breve explicação do Programa. Depois disso, sintetizamos conceitos basilares para a análise que tratam de cultura, identidade e interculturalidade. Procedemos, então, a explicação da metodologia, caracterizando o relato como fruto de uma pesquisa-ação com caráter interpretativista. Fazemos a análise de excertos da roda de conversa, dialogando com a parte teórica desenvolvida e, por fim, trazemos algumas considerações sobre os resultados, ressaltando o espaço de ensino-aprendizagem construído como potencial para reflexão e formação de professores mais atentos para questões discursivas e identitárias sobre naturalização e essencialismos culturais.

Palavras-chave: Português para Falantes de Outras Línguas. Formação de professores. Interculturalidade.

Eixo Temático: Eixo 6 – Linguagens, Docência e Formação de professores

1 Doutora em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, elisan@utfpr.edu.br

2 Doutora em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, fernandabaldin@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório Anual OBMigra de 2023, organizado por Cavalcanti *et al* (2023), em 2013, o número de registros de residência no país foi de 105.094, sendo um pouco mais da metade pedidos de residência de longo termo³, representando 64,2% do total. Já em 2023, o número acumulado de pedidos de residência somava um total de 1,2 milhão, sendo os residentes de longo termo representando 80,8% desse total. Além disso, o Relatório aponta que, ao longo desse intervalo de tempo, foi possível perceber uma mudança em relação à origem dos fluxos migratórios que têm se dirigido ao nosso país, com uma diminuição do fluxo para o norte global. Entre 2010 e 2013, houve um aumento nos pedidos de residência de longo termo provindos do Haiti e da Venezuela. Ainda de acordo com o Relatório, entre 2013 e 2022, algumas origens perderam protagonismo, sobretudo Portugal, Espanha, Alemanha e Síria, ganhando maior relevância outras como Colômbia e Argentina.

No que se refere ao ensino de português para migrantes, esses dados são importantes para que tenhamos uma noção geral do público que busca as aulas de português. Atualmente, em nossa realidade específica e local de sala de aula⁴, entre os anos de 2023 e 2024, encontramos uma variedade de nacionalidades (com predomínio de venezuelanos, seguido por pessoas provenientes do mundo árabe e também um considerável aumento de russos), as faixas etárias são variadas, sendo a grande maioria pessoas consideradas em idade produtiva para o mercado de trabalho, chamados adultos (faixa etária entre 20 e 59 anos).

Ter essa variedade de realidades se configura como um dos grandes desafios no ensino de português em relação às culturas provenientes de diferentes lugares do mundo, às línguas maternas dos estudantes e às diferentes idades. Nesse sentido, nos defrontamos com contextos de ensino muito diferentes para os quais, muitas vezes, não tivemos formação.

3 O Relatório considera residência de longo termo os casos em que a pessoa permanecerá no Brasil por mais de um ano, figurando a escolha do país como moradia. Já a temporária seria a estadia no país por um período de até um ano.

4 Na seção de Metodologia, explicaremos nosso contexto de pesquisa, ao qual fazemos referência neste trecho.

Pensando no caso específico do Português como Língua de Acolhimento (PLAc)⁵, Oliveira (2023) discorre sobre a necessidade de o professor elaborar suas aulas a partir de três aspectos: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade, uma vez que, principalmente aqueles que são chamados de migrantes de crise demandam uma série de atitudes que ultrapassam o que se convencionou tradicionalmente por “ensinar” a língua.

Segundo a autora, a (re)territorialização decorre da ideia de que o território não é apenas material e físico, marcado pelas fronteiras de um país, mas é um espaço de pertencimento. Assim, territorializar-se é sentir um local como seu, de modo não só físico como também simbólico. Para que esse processo tenha êxito em uma situação de migração, é fundamental que haja educação/sensibilização do entorno, ou seja, a sociedade precisa estar aberta a receber essas pessoas de forma respeitosa e empática, não as reduzindo a uma nacionalidade de forma totalizante, mas tomando-as como pessoas, dignas de respeito e portadoras de direitos e deveres como os cidadãos nacionais. A interculturalidade, então, é condição para que isso possa ocorrer, uma vez que conseguiremos nos abrir à cultura do outro e ver potência nela e em suas diferenças, a fim de não simplesmente fazer com que ele assimile nossa cultura, mas ser capaz de construir uma nova cultura com ele, uma vez que cultura é um processo dinâmico e deve ser (re)negociado em todos os momentos (Hall, 2001; Maher, 2007).

Assim, neste trabalho, buscamos analisar de que modo(s) alunos de Letras Inglês, professores em formação, que atuam como monitores nos cursos de português promovidos pelo Programa de Extensão Universitária Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT) se sentem em relação a embates discursivos ocorridos em sala de aula promovidos por situações interculturais. Buscamos verificar, por meio de parte de relatos seus, modos a partir dos quais eles lidam com a situação de ministrar atividades e aulas para pessoas cujas línguas maternas, culturas, idades, condições socioeconômicas são muito diferentes entre si e que reverberações esse contato tem em suas identidades como professores de língua adicional.

5“O termo PLAc se originou em Portugal, em 2001, a partir de uma política voltada para migrantes de crise denominada “Portugal Acolhe – Português para Todos”. Embora haja críticas ao termo em razão de estar associado a uma política assimilacionista do país, que condicionava os direitos dos migrantes à proficiência em língua portuguesa (Anunciação, 2018), ele tem sido amplamente utilizado no Brasil para se referir ao ensino e aprendizagem de português em contexto de migração de crise.” (OLIVEIRA, 2023).

O trabalho se divide em uma parte mais teórica em que serão abordados os conceitos de cultura, identidade e interculturalidade, passando à descrição dos cursos ofertados pelo Programa de Extensão Universitária PFOL e ao perfil dos monitores (estudantes de Letras Inglês) participantes desta pesquisa e termina com a análise de alguns pontos selecionados em seus relatos durante uma roda de conversa ocorrida em fevereiro de 2024 (ver seção de Metodologia).

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE CULTURA

No livro *Cultura: Um Conceito Antropológico*, Laraia (2006) inicia discutindo o que seria um conceito de cultura. Ele começa seu argumento desconstruindo a ideia de determinismo genético e geográfico, elencando uma série de exemplos que comprovam que a cultura é aprendida por meio de práticas sociais enraizadas em uma sociedade e não tem relação com genes ou a geografia de onde se vive.

Segundo o autor, a cultura é o que nos diferencia de outros animais; uma vez que tenhamos cultura somos capazes de, ao longo de gerações, acumular conhecimentos, capacidade não adquirida por outros seres e essa transmissão só é possível graças à comunicação. Nesse sentido, sem cultura não haveria linguagem, mas sem linguagem também não seria possível haver cultura. A comunicação, então, não é só um produto cultural, mas o espaço por meio do qual se possibilita o desenvolvimento da cultura. Linguagem e cultura formam um elo indissolúvel: a existência de uma depende diretamente da outra.

Em consonância com essa ideia, Maher (2007) argumenta que a cultura não é uma herança: ela não se transmite geneticamente, mas se trata de uma construção histórico-discursiva, sendo abstrata e constituindo-se como um processo ativo de construção de significados, como definidora de palavras, conceitos, categorias e valores. Sendo ativa, não pode ser estática nem pura, pelo contrário, a hibridização é constante, uma vez que a produção de significados não cessa nunca. A cultura, portanto, não é estanque ou finalizada, mas está em constante (trans)formação.

Tais características são ainda mais intensificadas no atual cenário em que vivemos: as distâncias são mais curtas e o mundo está em plena conexão. Segundo a autora:

(...) a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente. (Maher, 2007, p. 4).

Nesse caso, o que chamaríamos de “cultura nacional” é, na verdade, um conjunto de representações. Nessa mesma perspectiva, Hall (2006) questiona a ideia de nacionalidade como natural ao sujeito, ou seja, a nacionalidade é uma representação: identificamos traços nacionalistas a partir do modo como determinada nacionalidade é representada. São as histórias contadas sobre a nação a partir de memórias construídas por meio de um discurso que podem gerar um sentimento de pertencimento e lealdade por parte dos cidadãos de um país. Não há nada de natural em uma nacionalidade; nesse sentido, mais do que uma determinação política, a nacionalidade gera a produção de sentidos, trata-se de uma representação cultural.

Partindo desse ponto de vista, Maher (2007) ainda esclarece que, uma vez que as culturas não são fixas nem irredutíveis, elas são extremamente permeáveis umas às outras. Não há culturas mestiças ou contaminadas, mas todas elas são híbridas e amálgamas a várias culturas. Outra característica importante, de acordo com a autora, sobre as culturas é que o “estrangeiro” dentro de uma cultura sempre será orquestrado e (res)significado de acordo com o sistema próprio de significados daquela cultura. Assim, os significados de uma cultura nunca serão uma repetição pura e simples, mas uma incorporação entre o meu e o seu, evidenciando-se, com isso, o caráter naturalmente criativo das culturas.

A INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE EM SALA DE AULA

Dadas as considerações sobre o entendimento da cultura, destacamos a compreensão da interculturalidade em sala de aula. Esse é um ambiente em que, naturalmente, diferentes pessoas compartilham um espaço e enunciam aí suas diferenças (de idade, de crenças, de modos de aprender, de agir e de ser). Nosso contexto de estudo potencializa tais fatores por evidenciar a convivência de alunos adultos, provenientes de diferentes regiões do mundo, uma vez que trabalhamos com o ensino de português para estrangeiros. Assim, a interculturalidade é a regra, já que professores e alunos têm entre si culturas muito diferentes.

Tendo em vista o conceito de cultura que defendemos, desenvolveremos a ideia de multiculturalismo crítico ou interculturalidade que, de acordo com Semprini (1999 *apud* Maher, 2007, p. 264) tem quatro premissas: “a) a realidade é uma construção; b) as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; c) os valores são relativos e d) o conhecimento é um fato político”. A partir desse espectro, Maher (2007) evidencia a importância de promover uma educação que possa oferecer igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados. A pesquisadora enfoca a importância de promover estudos e ações que levem a uma reflexão e conscientização em relação às formas de dominação vigentes de modo a evidenciar a uniformidade de um discurso (linguístico e imagético) de padrões social e culturalmente aceitos em nossa sociedade. Da mesma maneira, faz-se imprescindível que diferentes formas de conhecimento sejam consideradas e validadas e não somente aquelas pertencentes a uma hegemonia aceita e reproduzida como padrão. A interculturalidade vista nesta vertente coloca em evidência o fato de que devemos ir “muito além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças” (Maher, 2006, p. 264).

Em consonância com essa ideia, ao tratar sobre a constituição da identidade por meio da diferença, Silva (2020) argumenta sobre a importância de um ensino que nos leve a refletir sobre o fato de que a identidade se faz na diferença: sou brasileiro, porque não sou argentino, por exemplo, sou mulher porque não sou homem. Para o autor, o ensino deve ocorrer a partir de uma pedagogia que mostre as diferenças que rondam a constituição das identidades. Segundo ele, ambas – identidade e diferença – não são frutos do acaso, mas são construídas através da linguagem tendo em seu alicerce aspectos históricos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, o autor se posiciona contrariamente a uma suposta ideia de tolerância e respeito pela diversidade e pela diferença, uma vez que tal posicionamento tende a naturalizar, cristalizar e essencializar esses dois conceitos, não problematizando de modo crítico a formação das identidades e, conseqüentemente, das diferenças.

Tal visão leva à fixação de uma identidade como a norma, gerando a hierarquização das identidades, privilegiando uma em detrimento de outras. Tal processo de normalização é bastante sutil ao marcar uma posição de poder em relação a outros que não fazem parte daquela norma, gerando um parâmetro arbitrário em relação à norma aceita como padrão, relegando a outras identidades avaliações pejorativas. Cria-se, assim,

a ideia de que tal identidade é a normal, a natural, a desejável e a única, gerando-se uma força tão grande que esta escolhida nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como o correto, restando às outras o status de identidades. Numa sociedade como a nossa em que há uma supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Em um mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é a “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (Silva, 2020, p. 83).

Em razão dessas questões, o autor lança mão de uma pedagogia da diferença, isto é, em que as diferenças sejam problematizadas a fim de destacar como as identidades vistas como normalizadas são construídas por meio da linguagem entendida como um sistema de significação baseado em uma estrutura instável. Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem vacila: ela é negociada e renegociada, construída e reconstruída. Nesse sentido, trabalhar a noção de identidade e diferença em atividades de ensino de línguas é um processo que busca ouvir diferentes agentes, promovendo a visualização de diferentes identidades, vistas como “não normalizadas”.

Levando em consideração todos os pontos abordados a respeito da cultura, interculturalidade, identidade e diferença, ressaltamos as colocações de Maher (2007) a respeito da importância de não só reconhecer violências às quais estão submetidos grupos minoritarizados, mas também a relevância de trabalharmos na educação do entorno para a convivência com as especificidades linguísticas e culturais dessas minorias.

Maher (2007) aponta duas questões fundamentais para que possamos adotar uma postura intercultural e plurilíngue, tendo o devido respeito a povos minoritarizados. A primeira delas é descrita como a necessidade de aprendermos e aceitarmos o caráter mutável do outro, ou seja, se nenhuma cultura é estática ou pura, não existe a necessidade de mantermos culturas reféns de suas ancestralidades, com a justificativa de que não se pode enfraquecer ou perder tal cultura. A segunda questão, que tem relação direta com a primeira: é a necessidade de aprendermos a destotalizar o outro, apoiando-nos em formas de ver o outro de modo não uniforme, desconsiderando padrões culturais modelares.

Esse tipo de pensamento, de acordo com a autora e também com nossa perspectiva, aponta para o nosso desconhecimento sobre a complexidade e multiplicidade naturais dentro de grupos culturais, o que nos faz vê-los de forma monolítica e simplista.

Assim, um de nossos desafios como professores de línguas e também formadores de professores de línguas, é promover em nossas práticas, com nossos alunos (futuros professores), a reflexão acerca não só das diferenças culturais, mas também intraculturais.

Tendo em vista essas questões, no presente estudo, buscamos rastrear na fala dos monitores participantes do estudo, que atuam como professores nas turmas de português para estrangeiros, como eles mesmos lidam com as diferenças entre suas próprias crenças e posicionamentos de mundo e a dos alunos estrangeiros. A partir da fala deles, pretendemos compreender quais pontos de contato entre ambos geram maiores estranhamentos e como cada um deles tem lidado com o diferente, a partir de uma proposta de ensino intercultural.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida pode ser classificada como pesquisa-ação, uma vez que participantes e pesquisadoras estão em conjunto trabalhando para encontrar soluções e processos satisfatórios para a constante inovação de um contexto de trabalho específico, a partir das novas demandas que tem surgido. Tendo natureza qualitativa, buscamos os resultados por meio da interpretação dos dados gerados a partir de nossas vivências como professoras e pesquisadoras.

A pesquisa se desenvolveu a partir das ações do Programa de Extensão PFOLE da UTFPR, no campus Curitiba, que existe na universidade há mais de 20 anos e atua a partir de dois eixos: ensino de português para estrangeiros (migrantes e/ou intercambistas) e formação de professores de português como língua adicional (PLA).

O primeiro eixo tem como objetivo oferecer aulas de português a estrangeiros. Como a grande maioria do público que necessita desse atendimento é proveniente da comunidade externa, essa ação compreende a extensão universitária. As aulas de português se dividem em 5 níveis, sendo o 1 mais básico e o 5 mais avançado. Em geral, também se promove uma divisão entre as línguas maternas dos aprendizes (línguas distantes e línguas próximas – em relação ao português). Tais divisões e nivelamento variam todos os semestres de acordo com a demanda e com o número de pessoas que podemos atender- em geral, são abertas de 3 a 4 turmas por semestre. Os cursos são semestrais, presenciais e ocorrem no período noturno.

O eixo de formação de professores ocorre por meio da relação entre o PFOL e o curso de Licenciatura em Letras Inglês e, nesse âmbito, há duas possibilidades de participação para os acadêmicos. A primeira delas é por meio das disciplinas que constam na grade curricular do curso, que são: Ensino de PFOL 1; Ensino de PFOL 2; Grupo de Pesquisa PFOL e Grupo de Extensão PFOL. Por meio dessas disciplinas, os alunos são chamados a diferentes reflexões sobre o ensino de PLA no Brasil, tais como cultura, interculturalidade, identidade, língua materna, ideologias linguísticas, monolinguismo, além de trabalharem na elaboração e aplicação de materiais didáticos para o ensino de PLA. A segunda possibilidade garante um engajamento maior porque prevê a participação ativa dos acadêmicos em um dos cursos de português. Por pelo menos um semestre, eles atuam ministrando aulas, realizando monitorias, tirando dúvidas, elaborando materiais e tendo supervisões semanais. Os alunos que se envolvem nessas atividades atuam como monitores bolsistas ou voluntários. As bolsas são pagas pela universidade por meio de diferentes editais.

Há já pesquisas publicadas sobre o trabalho desenvolvido pelo Programa na área de formação de professores (ver Baldin et al, 2021; Cordeiro et al, 2020; Cordeiro e Fogaça, 2019; Cordeiro e Baldin, 2017). Neste trabalho, nosso objetivo é analisar os relatos dos monitores⁶, professores em formação, que atuam nos cursos de PLA, e verificar de que modo eles se sentem em relação aos diversos embates ocorridos em sala devido a diversas situações interculturais, seja em relação a diferentes culturas, línguas maternas e faixas etárias.

Para tanto, convidamos os monitores a participarem de uma roda de conversa, com algumas perguntas guia, mas com tempo livre de fala e também liberdade para trazer outros assuntos de seus interesses. Dos monitores convidados, cinco concordaram em participar.

PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A roda de conversa teve duração de 85 minutos, sendo gravada em áudio. Participaram 05 monitores que atuam no PFOL há, pelo menos, seis meses. A seguir faremos a descrição de cada um deles:

⁶ Para fins de análise, a partir de agora chamaremos de **monitores** os participantes da pesquisa, que são estudantes do curso de Letras Inglês e de **alunos**, os alunos estrangeiros dos cursos de português.

Quadro 1: Perfil dos participantes.

	PERÍODO CURSANTE	ATUAÇÃO NO PFOL	COM QUAIS TURMAS JÁ ATUOU?
PARTICIPANTE 1	6º	3 anos	Turmas de falantes hispânicos nível intermediário e avançados; Turmas de nível básico de falantes de línguas distantes (árabe e russo).
PARTICIPANTE 2	3º	6 meses	Uma turma de nível básico de falantes de línguas distantes (árabe, russo e curdo).
PARTICIPANTE 3	4º	2 anos	Três turmas de nível básico e intermediário de falantes hispânicos; Uma turma de nível básico de falantes de línguas distantes (árabe e russo).
PARTICIPANTE 4	4º	2 anos	Turmas de nível avançado de falantes distantes (árabe e inglês); Atendimentos em pequenos grupos ou individualizados com falantes de diferentes línguas maternas.
PARTICIPANTE 5	3º	6 meses	Uma turma de nível avançado de falantes hispânicos.

Fonte: as autoras, 2024.

É importante destacar que, no segundo semestre de 2023, as participantes 1, 2 e 3 atuaram em duas turmas de falantes de línguas distantes de nível básico (PFOL 1 e 2). Essas turmas eram compostas por egípcios, libaneses, líbios, paquistaneses, russos e sírios, sendo a língua inglesa a língua de contato entre professoras e alunos. Eram duas turmas com aproximadamente 20 alunos cada uma. Já os participantes 4 e 5 atuaram neste mesmo período em uma turma de falantes de espanhol de nível avançado (PFOL 4). A turma era composta por bolivianos, colombianos, cubanos e venezuelanos e tinha aproximadamente 15 pessoas. As três turmas tinham aula uma vez por semana no período da noite. Os participantes eram responsáveis por fazer atendimentos individualizados em sala, bem como ministrar aulas, corrigir exercícios, preparar materiais, sempre sob supervisão das professoras orientadoras que estavam presentes nas aulas e que também promoviam encontros semanais de planejamento, discussão e reflexão. Dos cinco participantes, na época, dois eram bolsistas e três eram voluntários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da transcrição integral da gravação em áudio da roda de conversa, quatro categorias chamaram nossa atenção no que diz respeito à interculturalidade:

1) a diferença de idade entre os monitores e os alunos estrangeiros e de que modo essa diferença poderia abalar a segurança dos monitores;

2) uma busca intencional pela aproximação do mundo do aluno (seus interesses e experiências) como um facilitador do processo de aprendizagem;

3) o estranhamento cultural, causado pelos embates interculturais, sentido pelos monitores e sua interferência na relação de sala de aula;

4) a convivência em um ambiente plurilíngue e o ensino de português.

Por questões de espaço, focalizaremos no terceiro aspecto. A pesquisa, no entanto, segue em andamento, a fim de se analisar as demais questões de modo mais amplo e integrado.

Um dos pontos de conflito presentes na fala dos monitores foi uma situação em que uma monitora ministrou aulas durante um ano para turmas de falantes de espanhol, mas depois desse período, mudou para uma turma de falantes de línguas distantes (árabes e russos) de nível básico, turma essa formada pela grande maioria de homens entre 20 e 40 anos, o que gerou um grande desconforto na monitora, como ela relata:

Então em julho de 2023, mudou tudo de novo e eu fui para outra sala, que eram os árabes e **eu tive bastante resistência durante todo o período**. Não foi só uma coisa de início... Durante todo o período, **eu senti resistência a eles**. E no final, uma conversa com uma amiga agora em janeiro, eu percebi que o problema nunca foi essa adesão que a gente tem de chegar na sala de aula e putz: “eu tenho que tomar cuidado porque acho que aqui é outra cultura, a gente está numa fronteira e tem todos os embates de fronteira”. O problema não era na área externa, o problema era eu, **como eu via eles, como eu me sentia diante deles e tudo mais**. (PARTICIPANTE 3)

Ela reflete sobre essa questão e o que a fez se sentir dessa forma:

Eu tinha assim umas crenças comigo, mediante o que outros monitores que tinham passado pela turma me contaram, tipo “nossa, tenho um piercing e me sinto péssima, quando eu vou lá na frente, que eu sinto eles olham os meus piercings”, apesar de eu não ter piercing, mas foi essa visão que eu consegui sobre eles, de um terceiro. E quando eu estive na posição de eu estar ali, porque, tipo, poxa, não é tão assim, não é tão bicho de sete cabeças, são pessoas, tão normais quanto a gente, que creem, que descreem de coisas tanto quanto a gente, entendeu? **Foi meio que o que eu achei sobre eles e não sobre o que eles são**. (PARTICIPANTE 3)

Analisando a fala da monitora, focando nas partes em negrito, percebemos que havia um pré-conceito negativo em relação ao modo como a monitora pensava que aquelas pessoas seriam. Recuperando Maher (2007), para quem a cultura é uma construção discursiva, construída por meio da linguagem, podemos expandir essa ideia ao entender

que não só a nossa cultura se constrói dessa maneira, mas também a cultura que concebemos como a do outro. Ainda sobre a linguagem, Silva (2020) se refere sobre a importância da problematização das diferenças e necessidade de discorrer e refletir sobre isso de modo a nos desconstruirmos em relação a discursos internalizados e hegemônicos.

No caso da relação do que, nós, brasileiros, entendemos por cultura árabe (levando em conta os discursos hegemônicos que nos chegam desses países por meio dos recursos de grande massa), revelam-se muitos preconceitos baseados numa ideia de machismo, fundamentalismo religioso, terrorismo, conflitos, guerras, entre outras questões negativas. A fala da participante, assim, reitera talvez a resistência em trocar a turma de hispânicos, cuja cultura parece se assemelhar muito mais à brasileira por uma turma de falantes de árabes formada majoritariamente por homens (havendo mulheres, mas sempre acompanhadas de filhos e/ou seus maridos). Trata-se de encontrar-se com esse diferente e entender como os sentidos de quem são essas pessoas são construídas por meio da linguagem, ou seja, por meio de como nomeamos e interpretamos essas pessoas. Nesse aspecto, retomamos uma das premissas da interculturalidade apontadas por Semprini (1999 *apud* Maher, 2007, p. 264), a de que as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente, ou seja, nós construímos não só a nossa cultura, mas também interpretamos a cultura do outro, sob o nosso olhar e, com isso, nos abrimos ou resistimos ao encontro, de acordo com discursos culturais que perpassam o nosso mundo. Tais discursos, como aponta Silva (2020), baseiam-se em identidades não diferenciadas pela hegemonia e, portanto, consideradas “normais”, relegando às outras o caráter de identidades diferentes.

A questão do machismo para a cultura árabe foi tema de debate durante todo o semestre e de como tendemos a rotular uma cultura por meio de um processo de totalização do outro, segundo o explorado por Maher (2007), ou seja, discursos como “todos os homens árabes são machistas, todas as mulheres árabes são submissas” acabam influenciando no modo como tratamos essas pessoas (com raiva, com ressentimento, com pena), sem nos darmos a chance de entender determinadas visões de mundo para além da nossa própria visão, que consideramos o parâmetro para o que seria correto. Se nos permitirmos a desconstrução nesse sentido, temos oportunidade de ultrapassar a barreira da superficialidade e perceber outros atravessamentos de modo a ver determinada cultura com a devida complexidade.

Essa questão é trazida numa reflexão de outra monitora:

Eu acho que é só um choque para os dois lados. É... como ela disse, não é uma cultura machista, é uma cultura. E para a nossa cultura é machismo, mas para a cultura deles não é. E não tem o que a gente fazer sobre isso, sabe? Não é... pra eles, não é um problema. Então a gente tem esse choque de cultura de olhar e falar “isso é errado”, mas não é do nosso, sabe, do nosso altar dizer o que tá errado e o que não tá, porque não faz parte da nossa cultura, não é um costume nosso. Então eu acho que apontar o dedo e dizer ‘é machista!’ seria de uma certa forma você olhar e dizer para um grupo de pessoas e falar ‘você estão todos errados’, e não é bem assim (...) Não é uma cultura ‘tal’, uma cultura ‘ruim’, uma cultura... não. É uma cultura, ponto. Tem uma diferença sim, na minha visão, é... dá um choque (PARTICIPANTE 2)

A partir da compreensão de que o terreno entre culturas é muito rico e complexo e que, ao nos abirmos para o outro, temos a oportunidade de expandir nosso mundo, criando novas visões, num processo de hibridização cultural (Maher, 2007), uma das monitoras levantou uma questão sobre como fazê-lo em sala de aula, no que se refere à produção do material didático. Como produzir materiais culturalmente sensíveis que possam não promover processos de apagamento e que não tratem de questões complexas de modo simplista:

Eu acho que o que me pega ainda é pensar em como é que eu posso trazer e lidar com temas delicados em sala de aula, coisas que ou são tabu ou que podem ser... não sei delicados de alguma forma, que podem tocar em lugares dos meus alunos que eu não sei como vai chegar e eu não sei como que chega pra mim, também. Como é que eu vou conduzir isso? Contornar pequenos conflitos dentro da sala de aula? E não só conflito de briga, mas de talvez uma coisa meio ideológica, de pensar como é que o outro entende uma questão e como é que eu entendo e como é que a gente junta isso? E como é que eu sigo a minha aula dali, sabe? Porque isso é uma questão que pega. Eu acredito que tudo a gente possa levar para a sala de aula, a questão é como. E hoje é uma coisa que eu não sei responder e eu não sei se um dia eu vou conseguir responder, mas talvez um dia eu consiga ir, mesmo sem saber. E tenha talvez mais um jogo de cintura para conseguir me virar, independente do que vier. Porque acho que as questões vêm. (PARTICIPANTE 1)

Nesse sentido, a monitora relata que, em uma atividade, o objetivo era abordar o vocabulário de descrição física. Seu impasse era como deixar claro que, no Brasil, há termos racistas para se falar sobre a cor de pele, cabelo ou forma do corpo, por exemplo, e, aprofundando, levantar uma reflexão sobre toda a questão do racismo estrutural na sociedade brasileira:

E a gente foi perguntar pra eles, e aí? No país de vocês também tem a questão de movimentos sociais, do preconceito, como é que vocês percebem isso? Mas lá não tem! E a gente ficou: “o quê? Eu me preparei para essa discussão inteira para tu me dizer que não tem?” (*risos*) E daí ok, não tem, não tem, segue a aula, mas depois a gente ficou meio conversando, meio se perguntando de... não é que muito provavelmente não estou lá, não vim desses lugares, não participei das experiências de vida dessas pessoas, mas é muito improvável que o preconceito, de diversas formas, não existe. É... como que eles percebem isso? E por que que isso talvez seja uma coisa que para eles não existe? Foi um choque, mas foi interessante... (PARTICIPANTE 1)

A partir da fala da monitora, é possível perceber como o processo de formação docente, nesse caso de professores de PLA, é atravessado por questões não só interculturais, mas também intraculturais. Ou seja, o contato com a cultura do outro de modo complexo e profundo nos faz também olhar para nossa própria cultura, observando o modo como nós, brasileiros, falantes de português, inseridos em nossas realidades específicas, produzimos e perpetuamos (ou não) os discursos que circulam na sociedade. E, talvez, um dos maiores desafios seja conseguir olhar com distanciamento suficiente para nossa própria cultura, a fim de analisar essas questões e problematizá-las, não só em sala de aula, mas para nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de parte de nossas inquietações como professoras de docentes em formação inicial e também como professoras de alunos migrantes. É inegável que quando trabalhamos com esse público, somos convidados a desconstruir muitos de nossos próprios preconceitos e de ver o outro de uma maneira humana e não totalizante. Nesse sentido, o trabalho com migrantes tem representado um aprendizado. Analisar uma roda de conversa com monitores, estudantes da Licenciatura em Letras Inglês, e perceber aspectos de identidades e interculturalidade questionados por eles nos convoca ainda mais a aprofundar o trabalho com a formação de professores, no sentido de propiciar oportunidades para compreensões discursivas desses outros e também de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Fernanda D. C.; ALBUQUERQUE, Jeniffer I. A.; CORDEIRO, Elisa N. A produção e recursos educacionais abertos na formação de professores de português como língua adicional. Em: **Revista Entretextos**, Londrina, v.21 n.3 Esp., p. 97-110, 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

CORDEIRO, Elisa N.; ALBUQUERQUE, Jeniffer I. A.; BALDIN, Fernanda D. C. Monitoria em sala: uma ação de formação docente. Em: **Folio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, p. 315 a 338, v. 12, n. 1, 2020.

CORDEIRO, Elisa N.; BALDIN, Fernanda D. C. O Processo de Formação Inicial de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas na UTFPR-CT: Integração entre Prática Pedagógica e Teoria. Em: **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, p. 96 a 111, v. 18, n. 39, 2017.

CORDEIRO, Elisa N.; FOGAÇA, Francisco C. A construção de conceitos teóricos por meio da prática pedagógica – formação de professores de línguas. Em: **Folio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, p.447 a 469, v. 11, n. 11, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo, SP: DP&A Editora, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 30. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. Em: KLEIMAN, A. B.;CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade. Em: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 1-14, 2023.

SILVA, T. T da. A produção social da identidade e da diferença. Em: SILVA, T. T da. **Identidade e diferença**. Editora Vozes, 2020, p. 73 a 102.