



## Algumas reflexões sobre a aprendizagem de línguas em regime de imersão: relatos de experiência dos participantes do programa de intercâmbio CAPES/FIPSE

Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>1</sup>  
UFG

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem de línguas em regime de imersão, bem como a questão da interculturalidade, a partir de relatos de alunos brasileiros da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e de alunos americanos da University of Montevallo e de Gadsden State Community College que participaram do programa de intercâmbio CAPES/FIPSE, no período de 2007 até 2011. Para tanto, os participantes foram entrevistados sobre suas experiências de aprendizagem durante o programa de intercâmbio nos dois países envolvidos. Os resultados deste estudo indicam que os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também sua competência intercultural por meio de reflexões sobre eles mesmos e sobre o “outro”.

**Palavras-chave:** aprendizagem de línguas, intercâmbio, imersão.

**Abstract:** This research aims at understanding the language learning process in an immersion context, as well as intercultural aspects, by means of reports from Brazilian students from Universidade Federal de Goiás (UFG) and Universidade Federal de Viçosa (UFV) and from American students from the University of Montevallo and Gadsden State Community College, who took part in the CAPES/FIPSE exchange program from 2007 to 2011. The participants were interviewed about their experiences during their participation in the program. The results of this study point out that not only did the participants have the chance to develop linguistic skills but also their intercultural competence by reflecting upon themselves and the “other”.

**Keywords:** language learning, exchange, immersion.

### 1. Introdução

Vários autores valorizam as oportunidades de aprendizagem decorrentes da participação em programas de intercâmbio (BYRAM, 1997; BYRAM; FLEMING, 1998; ROBERTS et al., 2001; AMUZIE; WINKE, 2009; LLANES; MUÑOZ, 2009; CAMPOS; FIGUEIREDO, 2010,

---

<sup>1</sup> fquaresma@terra.com.br



ELLWOOD, 2011; KINGINGER, 2011), visto que, ao participar de um programa de intercâmbio em um país estrangeiro, cuja língua é diferente de sua primeira língua, o aprendiz tem a oportunidade de aprender ou desenvolver não apenas outra língua, mas também aprender sobre outros estilos de vida e práticas culturais (BYRAM; FLEMING, 1998; WANG, 2010; ELLWOOD, 2011).

De acordo com Roberts et al. (2001), o uso da língua estrangeira não é experienciado como uma prática social até os aprendizes se encontrarem em um ambiente em que estejam rodeados por insumo na nova língua, o que é facilitado pela estada em um país estrangeiro. Outros autores afirmam, ainda, que há uma grande lacuna entre aprender sobre outras práticas culturais e aprender com essas práticas e através delas (BARRO; JORDAN; ROBERTS, 1998), práticas culturais, nesse sentido, sendo definidas como “as experiências vividas de grupos ou de indivíduos quando desempenham papéis sociais e expressam significado nos acontecimentos do dia a dia” (ROBERTS et al., 2001, p. 81).

Nessa perspectiva, se você faz parte de um grupo, você não tem consciência dele como cultura, mas como identidade. Por exemplo, você pensa em você como um goiano, um estudante, um católico, ou seja, pertencendo àquele grupo e não como tendo a cultura daquele grupo. “Somente quando você entra em contato com outro grupo é que as práticas linguísticas e culturais são enfocadas” (ROBERTS et al., 2001, p. 67).

A participação em programas de intercâmbio favorece, pois, a aprendizagem ou o desenvolvimento de outra língua, o desenvolvimento da competência cultural, bem como o desenvolvimento do aluno como indivíduo. Em vista disso, podemos, pois, perceber um aumento nas bolsas de estudo que favorecem a estada de alunos no exterior (CAPES-FIPSE, CAPES-BRAFITEC, Erasmus Mundus, Programa de Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades etc.).

Dessa forma, a possibilidade de experiência em um país estrangeiro, como parte da aprendizagem de línguas, está se tornando uma realidade para muitos alunos. Assim, a aprendizagem de línguas



está se tornando uma 'disciplina prática no campo', do mesmo modo que as ciências naturais passaram de uma metodologia de demonstrações do professor para uma metodologia de trabalho experimental, realizado pelos próprios alunos, por meio de viagens a campo para investigar o fenômeno no seu ecossistema. (BYRAM, 1994, p. 7, grifo do autor, apud ROBERTS et al., 2001, p. 33)

De acordo com Kramsch (1998), o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tradicionalmente, está voltado para a distinção entre falantes nativos e falantes não nativos. Os falantes nativos são vistos como modelos ideais a serem seguidos pelos aprendizes, porque são dotados de certa autoridade que está associada à "autenticidade e legitimidade no uso da língua" (KRAMSCH, 1998, p. 16), justamente por serem nativos. Nessa perspectiva, os aprendizes são definidos em termos "do que eles não são, ou pelo menos não ainda" (KRAMSCH, 1998, p. 28), ou seja, são vistos como incompletos, inapropriados, justamente por não serem falantes nativos. Ao tratar desse assunto, Kramsch (1998) nos chama a atenção para a complexidade do construto *falante nativo*. A que falante nativo estaríamos nos referindo? Ao falante nativo escolarizado, às crianças, aos adultos, ao professor universitário, ao trabalhador rural? A dicotomia entre falante nativo e não nativo fez com que pesquisadores adotassem uma pedagogia mais voltada para um falante intercultural.

Segundo Byram e Fleming (1998), o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades sociais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente. É sob essa perspectiva que os autores propõem orientar os aprendizes de línguas estrangeiras para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo.

O conceito de interculturalidade parte do princípio de que a comunicação é sempre um processo cultural e que se comunicar em uma língua estrangeira ou em uma segunda língua implica mediar e estabelecer relações entre a nossa própria cultura e a dos outros. Devemos, portanto, auxiliar nossos alunos em sua formação como falantes interculturais, visto que o falante intercultural tem consciência tanto do seu eu culturalmente construído quanto o dos outros. Ele não precisa conhecer totalmente o seu mundo cultural e o do outro, mas deve estar ciente do processo de formação e transformação existente nesses mundos (ROBERTS et al., 2001).



Com base nisso, Byram e Fleming (1998, p. 7) propõem uma abordagem intercultural para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, baseada nos seguintes aspectos: a integração da aprendizagem linguística e cultural para facilitar a comunicação e a interação; a comparação de outros consigo mesmo para estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual os alunos estão socializados; e a preparação dos alunos para encontros e comunicação com outras culturas e sociedades.

A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural seria, pois, aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, compreendê-las e valorizá-las.

No que se refere ao ensino de uma L2/LE, a abordagem intercultural tem por objetivo conduzir o aprendiz a uma compreensão do “outro” da língua estrangeira por meio da aprendizagem de sua língua e cultura. Por essa e por outras razões, “falar em aprendizagem de uma L2/LE é falar, também, da aprendizagem de sua cultura” (Brown, 2001, p. 33).

De acordo com Figueredo (2007), em todo esse processo, é possível que o aprendiz passe por situações que lhe causem choques culturais, em que sentimentos de estranhamento, frustração e, até mesmo, ira podem perpassar o processo comparativo entre a sua cultura e a cultura estrangeira, bem como uma distância social que denota as divergências entre as duas culturas.

Figueredo (2007, p. 56) afirma, ainda, que

é possível que problemas de compreensão sobre a cultura estrangeira ocorram quando os membros de uma determinada cultura assumem que o seu modo de agir, de conceber o mundo ao seu redor, suas formas e significados são sempre as mais corretas e, portanto, ao se depararem com comportamentos diferentes, tendem a avaliá-los como incorretos. Em suma, o fato de os valores culturais de um determinado grupo serem normalmente fundamentados em noções quase nunca questionadas faz com que discordâncias apareçam em várias tentativas de compreensão entre uma cultura e outra. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE é, inevitavelmente, marcado por conflitos (DAMEN, 1987; SWIDERSKI, 1993; HINKEL, 1999; ARCHER, 2001; LADO, 2001; CORACINI, 2003; REES, 2003).



Nessa perspectiva, os professores de línguas têm que ter em mente que os aprendizes não devem ser expostos unicamente a simples informações culturais, tais como rituais, datas comemorativas, crenças, comida, folclore dos países em que se fala a língua-alvo. Ao contrário, o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve se pautar numa abordagem intercultural, em que os indivíduos possam considerar e refletir sobre sua própria língua-cultura em comparação com a língua-cultura estrangeira.

Dessa forma, segundo Figueredo (2007, p. 59, grifos do autor),

o ensino da língua-cultura estrangeira não mais reforçaria as fronteiras tradicionais do “eu” e do “outro”, mas incluiria um espaço para o diálogo com o particular, o específico, de modo a haver um esforço para a reestruturação das diferenças e expectativas entre os interlocutores, possibilitando, assim, a transposição dos limites em que cada um se encontra.

Uma perspectiva intercultural de ensino de línguas proporciona, pois, uma reflexão sobre a cultura do “eu” e a cultura do “outro”, fazendo com que se compreendam melhor as questões identitárias que afloram por meio dessa reflexão.

De acordo com Figueredo (2007, p. 65),

[n]ossas identidades sociais nos representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, de nossas práticas discursivas, isto é, pelo modo como produzimos nosso discurso em relação ao “outro” e como ele nos influencia pelo seu próprio. É pelo fato de o “outro” e suas identidades existirem, que as nossas identidades também existem, e entre “nós” e “eles” há uma distinção. É na ação de olhar para o “outro”, que percebemos a existência de outras identidades, ora diferentes ora semelhantes, mas que, ao mesmo tempo, garante a presença daquelas que nos constitui.

Conforme afirmam Byram e Fleming (1998), todos nós temos um número de identidades sociais, pois pertencemos a determinados grupos sociais, possuímos crenças e



valores e participamos de práticas culturais. Quando vamos para outro país e interagimos com estrangeiros, com uma identidade nacional diferente, é a nossa identidade nacional que fica evidente, principalmente nos estágios iniciais desse processo. E a forma como nos abrimos ou não para a cultura do “outro” pode trazer diferenças significativas nas interações que teremos com o “outro”, e isso poderá influenciar a aprendizagem de línguas (ELLIS, 1994; ELLWOOD, 2011).

De acordo com Roberts et al. (2001, p. 67), as “pessoas se percebem como diferentes quando entram em contato com um outro grupo, e esse senso de diferença reforça a percepção delas de pertencer a um grupo em particular”.

Outro ponto a ser considerado ao se ter contato com outra cultura é a confirmação ou não de estereótipos, visto que os estudantes de línguas têm estereótipos nacionais (COLEMAN, 1998). Por exemplo, os americanos são tidos como um povo que adora hambúrguer, os ingleses como sendo pontuais etc. Segundo Figueredo (2007, p. 102), “o não-estabelecimento de uma compreensão mútua entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo e, sobretudo, de um diálogo que promova o respeito entre suas identidades, pode encorajar a cristalização de estereótipos já existentes e estimular, ainda mais, a adversidade entre as culturas em questão”.

Como se percebe, são várias as questões que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente quando se trata de situações de imersão, ocasionadas pela participação em programas de intercâmbio. Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão desse processo para que, com isso, se possa dar aos participantes desses intercâmbios uma preparação mais adequada para lidar com questões relacionadas ao “outro”, a estereótipos e a identidades, visto que os tempos atuais requerem outras competências do aprendiz de línguas e, conseqüentemente, a criação de um novo currículo, no qual seja dada prioridade à comunicação e à compreensão intercultural.





## **2. O estudo**

O objetivo deste estudo é tentar compreender as experiências de alunos brasileiros e americanos em sua participação no programa de intercâmbio CAPES-FIPSE. De 2007 a 2011, coordenei, na UFG, o Projeto CAPES/FIPSE intitulado “Iniciativa em Cultura e Artes entre Brasil e Estados Unidos”. Participaram do Projeto: (1) Gadsden State Community College (GSCC), a instituição líder americana – Alabama; (2) the University of Montevallo (UM) – Alabama; e do lado brasileiro: (1) a Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Minas Gerais, a instituição líder brasileira, e a Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiás.

O objetivo principal do Projeto em “Iniciativa em Cultura e Artes entre Brasil e Estados Unidos” (US-Brazil Culture and Arts Initiative) foi promover a internacionalização e a qualificação de alunos graduandos das áreas de Letras e Artes nos Estados Unidos e no Brasil. Para tanto, previu-se um intercâmbio de currículos, professores, alunos, aquisição de línguas e experiências culturais. Os mecanismos para se atingirem esses objetivos incluíam: o estabelecimento de uma infraestrutura de acordos entre as instituições participantes, de modo que os laços que uniam tais instituições tivessem um relativo caráter de permanência; visitas de professores de modo que pudessem estabelecer cursos comuns com créditos transferíveis; o desenvolvimento de consciência e de sensibilidade a respeito de diferenças educacionais entre os dois países; e o aumento do conhecimento das línguas portuguesa e inglesa.

Os alunos foram os principais beneficiários do programa, que teve por objetivo principal possibilitar-lhes que fizessem curso em outros contextos culturais, participassem de situações de aprendizagem nas áreas de línguas estrangeiras, literaturas, artes e assuntos culturais, desenvolvessem conhecimentos nas línguas portuguesa e inglesa, desenvolvessem competência cultural e tivessem experiências significativas no processo de formação educacional.

Para obtenção dos dados para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) relatórios produzidos pelos alunos, bem como pelos coordenadores do Projeto ao final da participação de cada aluno no período de intercâmbio; b) entrevistas realizadas com os participantes para que pudessem expressar suas percepções sobre o



processo de intercâmbio de que participaram. Para preservar a sua identidade, eles escolheram pseudônimos para si. As perguntas feitas aos participantes, durante as entrevistas, encontram-se em Apêndice.

Os dados foram analisados a partir da leitura dos relatórios, bem como das transcrições das entrevistas, o que permitiu a detecção de temas recorrentes que serviram como categorias para a análise dos dados.

### 3. Análise dos dados

Neste estudo, foram enfocados os seguintes temas recorrentes nos relatos dos participantes: questões identitárias; a desmistificação de estereótipos; o sistema educacional nos contextos brasileiro e americano; a aprendizagem de línguas no regime de imersão. Nos exemplos, *Br* refere-se a alunos brasileiros, e *Am*, a americanos.

#### 3.1 Questões identitárias

Ao ter contato com o “outro”, os participantes puderam refletir sobre suas identidades, sobre o modo e o estilo de vida das pessoas de sua comunidade, bem como sobre o modo e o estilo de vida das pessoas da nova comunidade.

J. C. e Paula, por exemplo, nunca haviam se rotulado como brasileiros enquanto estavam no Brasil. Serem rotulados como brasileiros, nos Estados Unidos, lhes causou estranhamento, o que coaduna a afirmação de Roberts et al. (2001) de que somente quando temos contato com outro grupo é que nos percebemos como pertencendo a um determinado grupo:

- [1] J. C.: Eu acho que essa questão de se perceber é muito mais forte quando você entra em contato com o outro, né? Porque só a partir do outro que você se percebe.  
(Br) Então lá, eu achei tão estranho, no início, quando eles me chamavam de latino-





americano porque, no Brasil, eu não tinha... eu sabia que era da... que era latino-americano, que era da América Latina, mas eu nunca tinha me nomeado. E quando você se nomeia, muda tudo, né? Então, quando eles me chamaram de latino-americano, eu 'Nossa! É mesmo! Eu sou latino-americano'. Aí que eu fui perceber as diferenças, eu fui e me falei... 'Gente, eu sou brasileiro!', uma coisa que eu... aqui no Brasil, a gente não tem muito. Então, você lidando com o outro, com o que é diferente, você se percebe como você é. [...] Então só quando você vê o diferente é que você se percebe.

- [2] Paula: A partir do momento que você vai para outro país, parece que, assim, você perde as suas características imediatas, você não é mais, eu não era mais fulana que  
(Br) gosta disso e daquilo, que gosta desse tipo de música e anda com esses tipos de grupos. Não, lá eu era fulana, a brasileira, eu era mais uma brasileira. Então, eu adquiri uma identidade que, pra mim, aqui, era irrelevante, que é ser brasileira, o que quer que isso signifique, né, essa definição de nacionalidade. E aí, eu vou pra lá e perco essas identidades para se criar apenas a identidade: uma das brasileiras.

Brenda, por sua vez, ao ter contato com os alunos de Goiânia, reconhece que eles geralmente vão muito bem arrumados para a aula. Ela pôde também perceber que a maioria dos brasileiros só deixa a casa dos pais quando se casa, o que fez com que ela tecesse algumas reflexões sobre o comportamento dos jovens americanos, especialmente os de sua comunidade – Montevallo. Segundo ela, o fato de a maioria dos jovens americanos morar nos dormitórios do *campus* faz com que eles vão, inclusive, de pijamas para as salas de aula. Ela afirma, também, que o que se espera dos jovens americanos é que sejam independentes, e o fato de um jovem americano continuar morando com a família seria algo considerado anormal, como podemos perceber no seguinte relato:

- [3] Some things that I would think to be completely normal, people would find a little  
Brenda: strange. Like er..., I guess in Goiania people dress up a lot, and I don't. So they say,  
(Am) "oh, why are you?", you know, that kind of thing, because in Montevallo people come to class in pajamas. I guess the fact that I chose to live in an apartment by myself at first I think people find a little bit strange [...] they would say, "why don't you live with your family, why don't you live with your family back home? Did something happen?" There is always the assumption that there is some kind of family conflict. People thought that maybe there was something wrong. When,



in the reality, that's what is expected of you in the States. When you're in college, you no longer live in your family's house. Or if you do, it's always on a very temporary basis until you graduate at college. And, after that, it's considered very abnormal to live with your family. I found it very strange to see people who are 28 or 30 living with their family. I would think, "how is this ok?", "Why don't you have your own house?" If you lived in the States, you'd be called the mom's boy and there are so many, I guess, assumptions that you are lazy.

### 3.2 A desmistificação de estereótipos

A participação no programa de intercâmbio fez com que alguns estereótipos fossem desmistificados. Antes do intercâmbio, a maioria dos alunos americanos não tinha a menor noção sobre o Brasil e sobre os brasileiros e, quando tinha, relacionava o Brasil à floresta (Amazônia) ou a festas (Rio de Janeiro). Após o intercâmbio, esses alunos puderam perceber que os brasileiros são muito amáveis e generosos e que não há diferenças tão significativas entre os dois países, como podemos observar nos relatos a seguir:

[4] West: Er... I don't know that I had that many perceptions beforehand, because, er..., there were obvious stereotypes that I didn't really believe because I really didn't want to... they didn't seem to be accurate, like, there were some... I guess outside of Brazil most people think of the Amazônia or Rio de Janeiro, you know, either like a crazy party place or like a jungle, you know? It's the two completely opposite stereotypes that I heard, and... er... and so I didn't, I didn't really know what to think, er... I think since being here I've learned a lot, it's really not that different. There are some small things, like, er... of course, there are some cultural differences, but mainly it's not, it's not like hugely different from the U.S.  
(Am)

[5] Lily: Hum, I... I had absolutely no perceptions right in here, everything was really a question mark for me, I did not know much of anything about Brazil, I... people asked me, "why did you come to Brazil?" "That's what the program is for. So, I did it". I didn't have any concepts of how I felt Brazilians would be. Er... my opinion of Brazilians as a whole, I feel they're very warm and inviting. I feel like they generally care about people, and for me it... it was very rewarding being immersed in this culture and people, er... I felt they actually care about me  
(Am)



regardless if I couldn't communicate very well. I just felt embraced by the people here.

- [6] Megan: I will be honest with you..., er..., before coming here, before even I knew about the program, I didn't think outside of my box, I did not think outside of my life, my work and school, my family, myself. Er... I don't want to think I was a self-centered person but I never, I never gave thoughts to other people in the world! (Am) The only thing, I knew where Brazil was and you had the Amazon and..., er..., you know, that it was, it was a poor country, but other, other than that I was really ignorant as to other aspects related to Brazil.

Já a maioria dos alunos brasileiros tinha a noção de que o povo americano era frio e de que os Estados Unidos eram um país rico, com grandes metrópoles. Após o intercâmbio, puderam perceber que os americanos são muito amáveis e que, nos Estados Unidos, também existem pessoas pobres e cidades pequenas, como Gadsden e Montevallo, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

- [7] Júlio: Bem, eu achava que todos os americanos eram ricos, não tinham problemas e que a vida deles era muito fácil. E... não é nada disso, né? E... eu pude viajar, eh..., eu pude viajar, eh, pra algumas cidades e pude conhecer um Estados Unidos que também é pobre, um Estados Unidos que também tem miseráveis, um Estados Unidos que também tem problemas com a..., assim como o Brasil tem. A gente que costuma achar que lá é uma maravilha e os problemáticos somos nós. E eu pude conhecer e percebi que não é bem assim, né? Claro que, em questões de desenvolvimento, há uma diferença grande entre Brasil e Estados Unidos, mas também há problemas. (Br)
- [8] Paula: As cidades grandes de lá, eu tinha uma outra ideia, assim, que era o que eu via nos filmes e tal e isso quebrou tudo quando eu fui pro Alabama, né, porque eu fiquei em uma cidade pequena, que não tinha toda aquela movimentação, que não tinha ninguém na rua... as pessoas lá, todo mundo anda de carro, né? Então eu meio que assustei porque não era aquilo, porque não era aquela imagem que eu tinha dos Estados Unidos. (Br)



### 3.3 O sistema educacional nos contextos brasileiro e americano

Os participantes também puderam comparar o sistema educacional nos dois contextos, como é ilustrado no seguinte quadro:

UFG e UFV	Gadsden e Montevallo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino é gratuito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino é pago</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas mais participativas e reflexivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas mais tradicionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida escolar e vida social separadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vida escolar é a vida social</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos interagem mais entre si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há a existência de grupos, como os <i>sororities</i> e <i>fraternities</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais dificuldade para o aluno conciliar estudo e vida social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais facilidade para o aluno conciliar estudo e vida social</li> </ul>

Quadro 1: O sistema educacional nos contextos brasileiro e americano

De acordo com os participantes, o fato de a maioria dos alunos americanos morar no próprio *campus* e não ter de trabalhar facilita-lhes a aprendizagem. A maioria dos alunos brasileiros, por outro lado, trabalha para se sustentar, o que faz com que não tenha tanto tempo para se dedicar aos estudos. Para os brasileiros, a universidade é o local onde se obtém competência intelectual e profissional. Para os americanos, a universidade, além de ser o local onde se obtém competência intelectual e profissional, é a comunidade onde vivem e onde mantém relações sociais muito significativas, por serem a sua nova “casa”, como é ilustrado pelos exemplos 9 e 10:

- [9] Fernando: Eu acho que ser universitário no Brasil, no caso de uma universidade federal, em que não temos custo mensal, demanda um esforço maior. Você aqui tem de trabalhar para se sustentar. No regime deles, em que há o dormitório, você paga para morar e depois só se preocupa em estudar. Então isso acaba facilitando muito a vida do estudante. Lá, há muito mais estrutura disponível
- (Br)



do que aqui.

- [10] Brenda: I miss Montevallo because Montevallo, the college, it is more like a community. And here people live with their family, so it seems more like, this is school and that's my life, this kind of thing. But in the States, if you go to college, that's your life. You are living at a school that is your community.
- (Am)

Os alunos brasileiros perceberam, também, uma diferença no modo como as aulas são ministradas nos dois contextos. Para eles, as aulas no Brasil são mais dinâmicas e favorecem a participação e a interação dos alunos. Já no contexto americano, as aulas são tradicionais, em que o professor passa o conteúdo aos alunos:

- [11] Júlio: As aulas daqui? Eh... eu acho que aqui as aulas são mais, assim, reflexivas. Eu acho que lá, lá é mais assim, *lecture*, são *lectures*, né? *Lectures*. E eu acho que aqui a gente reflete mais, assim, sobre o que a gente tá aprendendo, né? E lá... parece que é uma coisa... muito assim, números, quantitativos, números, números, números. Aqui é mais qualitativo, mais reflexão, mais pensamentos... Eu senti muito essa diferença, assim, né?
- (Br)
- [12] J. C.: É mais difícil a universidade no Brasil. Eu acho que o ensino daqui é muito melhor..., eu tô falando isso em relação ao que eu vivi lá, né? Eu não quero generalizar, mas, assim, de acordo com a minha experiência, o ensino que eu tenho aqui no Brasil me engrandece mais do que o que eu tive lá. O que eu tive lá foi muito bom por essa questão da língua, né? Mas as matérias específicas que eu estudei lá não me fizeram pensar tanto como eu penso aqui, não são tão profundas como elas são aqui. Então, por essa questão, eu acho que o Brasil tá em vantagem, a educação daqui é muito boa, os professores, os profissionais daqui são muito bons, muito competentes, eles conseguem trabalhar com a gente construindo realmente o conhecimento. A experiência que eu tive lá era o professor chega na sala, dá o conteúdo, né, e os estudantes absorvem o conteúdo. Na prova você preenche V ou F, marca X, então era bem fácil, né? Aprende também, mas, aqui a coisa é mais profunda. Essa foi a impressão que eu tive.
- (Br)



- [13] Fernando: As aulas lá, vai estar especificado no *syllabus*, a aula é tradicional. Ou seja, você senta no começo da aula e olha a aula, *lecture*. A forma como eles ensinam lá, se eu for comparar com a Faculdade de Letras, é muito distinta. É muito mais aquela aula tradicional, professor, mestre, sabe tudo, os alunos sugam o conhecimento como podem e não é a coisa participativa como aqui, como vemos aqui na Letras. Então é essa questão do tradicionalismo muito forte que a gente via lá.

A questão da interação, realizada em grupos nos Estados Unidos, também foi mencionada pelos participantes do Programa. No Brasil, segundo eles, a interação ocorre de forma mais abrangente, ou seja, sem a existência de grupos específicos. Já nas universidades americanas, existem as associações de alunos (*fraternities*) e de alunas (*sororities*), que funcionam como clubes fechados, cujos membros são escolhidos pelos seus pares, com base em seus interesses e *status* social. Isso faz com que haja uma segregação no *campus*, como podemos observar nos seguintes relatos:

- [14] Paula: Eu vi um isolamento. A estrutura da universidade americana é de grupos. É uma coisa que eles sustentam desde o *high school* até o nível superior. Então, como nós passamos só quatro meses lá, não deu tempo pra gente ser aceita lá. Então, fomos excluídos como o grupo dos brasileiros. Aí virou a identidade de grupo. A gente era aquilo só, *the Brazilians*.
- [15] Lily: Ok. Oh, we have things called er... like fraternities and sororities there, which you don't have here... er and I feel like for too many reasons it's really, it's actually very bad for students and students' life, because I feel like a lot of times it...er... encourages...er... cliques, like people to be in these groups and... not... like immerse themselves with everyone, and I feel like people are generally like that. Er... you hang out with Letters students, you hang out with History students, Psychology, Art, you know, people do that anyway, but when you put people in even more specific groups I feel like it also encourages stereotypes and... very... like superficial tendencies... [...] at least in my school, I don't know how it is in other schools but...





### 3.4 A aprendizagem de línguas no regime de imersão

De acordo com os participantes, no regime de imersão a aprendizagem de línguas é considerada mais inconsciente e natural, mas é necessário haver interação na língua-alvo. O fato de estar rodeado de *input* em inglês fez com que Júlio percebesse um desenvolvimento da sua habilidade de compreensão oral. Lily e Brenda mencionam a importância de interagirem em português no Brasil, para que haja realmente a aprendizagem da língua. O fato de muitos brasileiros falarem inglês pode fazer com que a interação com os alunos americanos seja feita em inglês, o que tornará a aprendizagem de português difícil, apesar de estarem imersos num país em que se fala português, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

- [16] Júlio: Num regime de imersão, eu acho que é uma aprendizagem totalmente inconsciente, é uma crença minha, porque eu... por exemplo, a minha habilidade de *listening* melhorou muito, mas eu não estava estudando para melhorar o meu *listening*, ela melhorou devido ao fato da imersão. Eu acho que também, eh..., muitas pessoas acreditam que, por estarem no estágio de imersão, elas vão aprender inglês, mas se não houver interação e socialização, não adianta a imersão, né? É inconsciente, mas tem de ter uma vontade, né, de interação assim.
- [17] Lily: I did not speak Portuguese when I came here. I knew..., you know, “oi”. I knew a little bit of Spanish and so I thought Spanish would help me with Portuguese, but nothing significant, only, you know, some points, some words, now I’m able to, to think, er... express myself in Portuguese. Er... not really like I can in English, but I can, I feel like for several months I’ve been living here I wasn’t speaking all around enough, and now I’m living with another family and it’s only Portuguese in the house and er..., I feel I improved a lot. In a few weeks I had improved much more than I had in the previous few months. And so I feel like immersion is the best way to expose yourself into language as quickly as possible, I... this is the second language that I had to learn and I know it’s something I want to take with me after I go back. I wanna continue learning Portuguese and even other languages. It’s something that I like, I really enjoyed it.
- [18] I think my Portuguese is progressing since I got here, I would say I understand it a lot more than I speak it because when people are talking to you or the class is in



Brenda: Portuguese you learn how to understand it. But as far as speaking I was so lazy and never practiced it. I live with a family who speaks perfect English, and they speak to me only in English and sometimes if I was speaking to them in Portuguese they would respond in English. So I became really lazy. And so I only speak Portuguese when people speak no English. So there is a kind of, there is a lot of expectation, oh I will go to Brazil, after six months I will be fluent because I will be in complete immersion in Portuguese but it's not if you don't want it to be. The experience of studying abroad is what you make it. If you want to be that fluent, you can be. But if you are lazy like I was, you aren't. I mean, I can speak Portuguese er... like I travelled by myself to different cities and I was able to talk to people but I know my knowledge is not as good as I thought it would be after six months or as it should be after six months.

(Am)

Paula menciona, ainda, o fato de que a aprendizagem de línguas num regime de imersão possibilita aos alunos a oportunidade de perceberem diferenças na forma como um falante brasileiro e um americano expressariam algo em suas respectivas línguas, em decorrência das diferenças culturais e comportamentais entre brasileiros e americanos. Esse fato corrobora a afirmação de Roberts et al. (2001, p. 67) de que as “pessoas se percebem como diferentes quando entram em contato com um outro grupo, e esse senso de diferença reforça a percepção delas de pertencer a um grupo em particular”. Essa reflexão sobre a cultura do “eu” e a cultura do “outro” pode ser percebida na fala de Paula:

[19] Paula: A gente teve um debate todo na aula de *composition* sobre as expectativas do *writing* no Brasil e nos Estados Unidos. A gente conversou sobre isso. Por exemplo, a gente faz uma redação aqui e a gente mantém o suspense até o final. Você coloca a tese ao fim do que você vai dizer. Nos Estados Unidos, não. Espera-se que você diga logo no começo do texto tudo o que você vai falar. E a gente ficou pensando se isso também refletia aspectos culturais. Como as pessoas são nos Estados Unidos mais diretas, né, e como a gente é aqui. Às vezes, prolonga-se até uma conversa. A maneira como a gente começa a contar uma história aqui é diferente de como você começa a contar uma história lá. E isso é função da língua também, coisa que talvez seria interessante se discutir em sala de aula de inglês. Nos Estados Unidos, por exemplo, você começa assim: “ontem eu bati o carro, você acredita? Aí a pessoa pergunta: “como que foi isso?” Aí, você conta. Aqui no Brasil é assim, você chega: “fulano, você acredita que ontem eu tava indo ao shopping, aí eu tava passando pela rua tal”, aí, no

(Br)



final da história, você conta que bateu o carro. E isso é interessante porque são essas pequenas coisinhas que fazem você perceber o *accent* na fala, né, que vai além dos sons, né, da palavra. O *accent* que se fala muito agora é isso, padrões na língua, como você expressa o que você quer expressar.

A fala de Paula nos faz perceber que aprender uma língua estrangeira implica um grau de aprendizagem intercultural, visto que, como afirma Brown (2001), a aprendizagem de uma língua deve estar permeada por discussões sobre questões culturais dos falantes da língua-alvo.

#### 4. Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para o fato de que mais importante do que estar imerso num país estrangeiro é interagir na língua-alvo, o que corrobora os resultados do estudo de Amuzie e Winke (2010, p. 373), quando afirmam que “simplesmente estudar no exterior não garante sucesso na aprendizagem de uma L2, a não ser que os aprendizes se esforcem para se engajarem num processo comunicativo na L2”. Como pudemos perceber pelo exemplo de Brenda, o fato de ela ter ficado seis meses no Brasil não colaborou para a aprendizagem do português, visto que a participante interagiu principalmente em inglês com as pessoas ao seu redor.

A participação no programa de intercâmbio fez com que, por meio do contato com o “outro”, os alunos pudessem refletir sobre questões identitárias e culturais. Concordo com Figueredo (2007, p. 241, grifos do autor) quando afirma que “[o] modo como o “eu” e o “outro” e suas subjetividades interagem pode proporcionar aberturas pelas quais os estereótipos que os anulam como seres culturais únicos sejam desfeitos”. Por meio dos exemplos apresentados, pudemos perceber que alguns estereótipos dos alunos foram desmistificados com a experiência que tiveram no país estrangeiro e, conseqüentemente, com a oportunidade de estarem observando a cultura do “outro”.

Com base nisso, é importante que, nas aulas de língua estrangeira, sejam incluídas discussões sobre aspectos culturais, de modo a permitir reflexões significativas sobre o “eu” e



o “outro”, sobre o familiar e o estranho, o que proporcionará uma aglutinação dos aspectos linguísticos e culturais e, como resultado, a possibilidade de nossos alunos desenvolverem não apenas a competência linguística, mas também a intercultural.

## Referências

- ARCHER, C. M. Culture bump and beyond. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 170-178.
- AMUZIE, G. R.; WINKE, P. Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, v. 37, p. 366-379, 2009.
- BARRO, A.; JORDAN, S; ROBERTS, C. Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspectives: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 76-97.
- BROWN, H. D. Learning a second culture. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33-48.
- BYRAM, M. Cultural learning and mobility: The educational challenge for foreign language teaching. *Fremdsprachen und Hochschule*, v. 41, p. 5-22, 1994.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspectives: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Introduction, p. 1-15.
- CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). *Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education*. Viçosa, MG: Arka, 2010.
- COLEMAN, J. A. Evolving intercultural perceptions among university language learner in Europe. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspectives: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 45-75.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.
- DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1987.



- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLWOOD, C. Undoing the knots: identity transformations in a study abroad programme. *Educational Philosophy and Theory*, v. 43, n. 9, p. 960-978, 2011.
- FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- HINKEL, E. Introduction: culture in research and second language pedagogy. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-7.
- KINGINGER, C. Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 58-73, 2011.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.
- LADO, R. How to compare two cultures. In: VALDES, J. M. (Ed.). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 52-63.
- LLANES, À.; MUÑOZ, C. A short stay abroad: does it make a difference? *System*, v. 37, p. 353-365, 2009.
- REES, D. K. *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- ROBERTS, C. et al. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- SWIDERSKI, R. *Teaching language, teaching culture*. London: Bergin & Garvey, 1993.
- WANG, C. Toward a second language socialization perspective: issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, v. 43, n. 1, p. 50-63, 2010.





## **Apêndice**

Perguntas feitas aos participantes brasileiros:

- 1) Por que você quis participar do Programa de Intercâmbio CAPES/FIPSE?
- 2) Eu gostaria que você falasse sobre como foi a sua experiência no programa de intercâmbio.
- 3) Como foi se perceber brasileiro(a) nos Estados Unidos?
- 4) E o que é ser brasileiro(a) no Brasil?
- 5) Que percepções você tinha sobre o povo americano antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após a viagem?
- 6) Que percepções você tinha sobre os Estados Unidos antes de participar do Programa? O que se manteve e o que mudou após a viagem?
- 7) Como os americanos o(a) viam durante o programa?
- 8) O que você podia fazer lá que não podia fazer aqui e vice-versa?
- 9) Como você avalia seu conhecimento da língua antes e depois da participação no programa? Você considera que o seu inglês melhorou após a participação no Programa? Caso afirmativo, de que maneira?
- 10) O que você fazia para aprender mais inglês? Que estratégias você usava para isso?
- 11) O que é aprender inglês numa experiência de imersão?
- 12) Para você, o que significa estudar inglês no Brasil e estudar inglês nos Estados Unidos?
- 13) Você se lembra de ter percebido algum conflito intercultural durante a sua participação no Programa? Caso afirmativo, como você lidou com esse conflito? Poderia falar sobre isso?
- 14) O que é ser um universitário no Brasil e nos Estados Unidos? Que diferenças e semelhanças você percebeu entre os dois sistemas?
- 15) O que é morar no Brasil e morar nos Estados Unidos?
- 16) Você teve alguma dificuldade durante a sua participação no Programa?
- 17) Que contribuições a participação no programa trouxe para a sua carreira e para a sua vida?
- 18) Como você avalia o Programa CAPES/FIPSE? Que sugestões você poderia dar para melhorá-lo?
- 19) Há mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a sua participação no Programa?

Perguntas feitas aos participantes americanos:

- 1) Why did you decide to take part in the CAPES-FIPSE interchange program?
- 2) I'd like you to tell me about your experience in the interchange program.
- 3) How did you feel being an American in Brazil?
- 4) How do you feel being an American in the United States?





- 5) What perceptions did you have about Brazil and the Brazilian people before coming to Brazil? Did those perceptions change after your trip?
- 6) How did the Brazilian people see you during the program?
- 7) What could you do in Brazil that you couldn't do in the United States and vice versa?
- 8) How do you evaluate your knowledge of the Portuguese language before and after your stay in Brazil? Do you think it has progressed? If so, in what ways?
- 9) What did you do to learn Portuguese in Brazil? What strategies did you use?
- 10) What is it to learn Portuguese in an immersion experience?
- 11) What is the difference between learning Portuguese in the United States and in Brazil?
- 12) Did you have any kind of intercultural conflict while you were in Brazil? If so, could you please talk about that?
- 13) What is it to be a university student in Brazil and in the United States? What are the differences and similarities between the two systems?
- 14) What is the difference between living in Brazil and living in the USA?
- 15) Did you have any difficulty while you stayed in Brazil?
- 16) What kind of contributions did this program bring to your career and to your personal life?
- 17) How do you evaluate the CAPES/FIPSE program? Do you have any suggestions to make it better?
- 18) Would you like to make a final comment about your participation in the program?