

## A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS FALANTES DE LÍNGUAS DISTANTES

Flávia Rodrigues de Souza<sup>1</sup>

Michelle Nave Valadão<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, discutimos aspectos da formação de professores para o ensino-aprendizagem de línguas a crianças de línguas-culturas distantes. Utilizamos a narrativa escrita de uma professora brasileira de Português como Língua Adicional (PLA), apoiando-nos em estudos sobre acolhimento e educação de crianças em situação de refúgio, além de projetos em línguas de herança que, numa perspectiva intercultural, descrevem experiências de pais e professores engajados no ensino-aprendizagem pela imersão no universo infantil. Nas reflexões sobre sua trajetória de formação, a professora participante percebe longo período de negação e insegurança em tornar-se professora de português. O posterior engajamento em projetos com uma comunidade internacional diversificada permitiu-lhe o desenvolvimento de competência intercultural e motivou sua busca por formação em ensino-aprendizagem de PLA. A experiência em PLA alcançada na formação, no entanto, não lhe pareceu suficiente para alcançar autonomia, nem engajamento dos alunos, quando desafiada ao ensino de português a crianças de línguas-culturas distantes. Por fim, uma intensa e longa experiência de observação e participação em um projeto com famílias estrangeiras alterou significativamente suas percepções sobre competências desejáveis para o professor de línguas para crianças de línguas-culturas distantes.

Palavras-chave: educação infantil, formação docente, licenciaturas.

## INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PORTUGUESE FOR CHILDREN WHO SPEAK DISTANT LANGUAGES

**Abstract:** In this study, we discuss aspects of teacher training for language instruction to children originating from distant languages-cultures. We utilized the written narrative of a Brazilian teacher of Portuguese as an Additional Language (PAL), drawing upon research on the reception and education of refugee children, alongside heritage language initiatives. From an intercultural perspective, these projects describe experiences of parents and teachers engaged in teaching-

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA-UFRJ). Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Professora de Português Língua Adicional.

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Letras da UFV. Diretora de Programas Especiais Pró-Reitoria de Ensino. Doutorado em Neurociências pela FMRP-USP.

learning via immersion in the children's universe. Reflecting on her educational journey, the teacher involved in the study perceives a long period of reluctance and uncertainty about becoming a Portuguese teacher. Subsequent involvement in projects with a diverse international community allowed her to develop intercultural competence and fostered her pursuit of training in PAL teaching-learning. The PAL experience gained during training, however, did not seem sufficient to ensure her independence or engage students when faced with the task of teaching Portuguese to children from distant languages-cultures. Lastly, an intense and extensive experience of observation and participation in a project with international families profoundly altered her perceptions about desirable skills for language teachers working with children from distant languages-cultures.

**Keywords:** degrees, early childhood education, teacher training

## **Introdução**

Antes de tratarmos sobre interculturalidade no ensino de português para crianças estrangeiras, consideramos necessário descrever em que contextos se inserem os estudos e práticas de ensino tratadas neste trabalho.

No campo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA), o arcabouço teórico e prático em ensino-aprendizagem de português para crianças tem se construído em duas importantes abordagens: Português como Língua de Herança (PLH) e Português como Língua de Acolhimento (PLAC).

Historicamente, a área de PLH desenvolveu-se a partir da experiência de mães brasileiras que formaram família no exterior – ou migraram com filhos para o estrangeiro – e que se inquietaram pelo desejo de manter com os filhos a sua língua-cultura pátria (SOUZA, 2016; PIPO, 2015; CARNICER, 2016).

A prática de ensino e manutenção da língua-cultura com os filhos motivou muitas dessas mães à busca por formação acadêmica na área de ensino-aprendizagem de línguas e impulsionou a criação de associações e escolas especializadas, além da geração de materiais e publicações voltadas para o público infantil.

Nesse contexto de aprendizagem ou manutenção de uma língua como herança, existe previamente algum vínculo histórico e cultural do aprendiz com

a língua-cultura em estudo. Esse vínculo trazido por um responsável ou familiar próximo (o pai, a mãe, os avós ou outros) favorece em muitos aspectos a experiência afetiva de aprendizagem (REVUZ, 2006), por meio do contínuo acesso a *inputs* e da mobilização de recursos linguísticos em suas práticas de socialização. Ao mesmo tempo, ao optar pela manutenção dessa herança linguística e cultural, o falante encontra mais oportunidades de se reconhecer e ser reconhecido como pertencente a um grupo (QUADROS, 2017), desenvolvendo o sentimento de pertença (SARTIN, 2015), pelo encontro com sua cultura ancestral.

A abordagem de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), por sua vez, distingue-se da área de PLH especialmente pelo contexto em que o aprendiz está inserido. Aplicada principalmente em contextos de refúgio ou de migração forçada – quando a migração é motivada por fatores que transcendem a vontade do sujeito, como guerras, perseguições políticas e/ou religiosas, catástrofes naturais, entre outros –, a aprendizagem de português concorre com outras necessidades do sujeito, muitas vezes mais urgentes, como a busca por emprego, serviços de saúde, moradia e alimentação para a família. Nessas circunstâncias, como apontam Lopez (2016), Neves (2018), Petrus, Santos e Aragão (2016), a família como um todo é envolvida no processo de ensino-aprendizagem de português, visando preparar esses sujeitos para as interações imediatas impostas pela vida na nova comunidade.

No contexto de PLAC, portanto, a ausência de uma conexão prévia do aprendiz com a língua e a concorrência com necessidades básicas podem constituir desafios extras à aprendizagem. Como vantagem, em relação aos adultos, as crianças têm a garantia do acesso à escola, o que normalmente torna a aquisição ou aprendizagem da língua local um processo mais rápido do que ocorre com seus familiares adultos.

É fundamental, no entanto, que a comunidade escolar como um todo tenha entendimento dos desafios que essas crianças e seus familiares enfrentam em seus processos de adaptação e compreensão da cultura em que está inserida.

O mesmo ocorre com as crianças que acompanham os pais em processos migratórios para estudos, trabalho ou missões religiosas ou diplomáticas.

Considerando, portanto, as necessidades impostas pela globalização e pelas transformações geopolíticas determinadas por conflitos humanos ou catástrofes naturais, conclamamos pela ampliação da formação intercultural de professores para atuação em contextos de refúgio e de internacionalização da educação superior, outro processo que também mobiliza a inclusão escolar de crianças estrangeiras que migram na companhia dos pais para estudos, pesquisa, capacitações, entre outros.

### **A competência intercultural**

Como observam Leung, Ang e Tan (2014), a globalização tem determinado mudanças revolucionárias no modo como nos comunicamos e transitamos no mundo. Ao mesmo tempo, colhemos lamentáveis resultados de conflitos acirrados pela falta de compreensão, pela intolerância e pelo desrespeito às diferenças culturais entre povos.

Assim, o interesse pelo assunto e as discussões sobre como a competência intercultural pode ser ensinada têm ganhado atenção em diversos campos do conhecimento, dada a sua importância no sucesso das negociações que se processam durante as interações.

Reconhecida como um importante conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos pessoais para se trabalhar com pessoas de culturas diversas, a competência intercultural recebe diferentes definições na literatura, sendo possível encontrar, inclusive, escalas e outros instrumentos para se avaliar o nível alcançado pelo sujeito nessa competência (LEUNG, ANG e TAN, 2014, p. 494-496).

No ensino de línguas, autores como Hymes (1972), Kramsch (1993) e Byram (2000) têm se tornado referência em estudos sobre o assunto, a partir do entendimento da língua e cultura como aspectos indissociáveis no ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Byram (2000), uma pessoa interculturalmente competente é capaz de notar relações entre culturas diferentes, mediá-las e interpretá-las, tanto na perspectiva de si como na do outro e para os outros.

Em pesquisa realizada com professores em formação para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, Dutra & Penna (2018, p. 131) complementam definindo a competência intercultural como a capacidade do sujeito de reconhecer a diversidade do outro não tendo como referência os seus pontos de vista ou crenças. Trata-se, portanto, de uma pessoa com compreensão crítica e capacidade reflexiva para conciliar o diferente ou estranho em suas práticas sociais e discursivas.

Para Cantoni (2005), um sujeito interculturalmente competente, além de entender a diversidade do outro, é capaz de compreender as razões para suas diferenças, o que facilita suas vivências e amplia o seu conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

Reforçando a noção de acolhimento à perspectiva do outro, Rozenfeld (2008) defende que, no ensino de ensino de línguas estrangeiras, espera-se não apenas que o falante intercultural seja bem-sucedido em suas interações, mas que desenvolva também uma relação humanista com pessoas de outras línguas e culturas.

Entre as preocupações na educação, autores como Dutra e Penna (2018) defendem que competência intercultural não é adquirida de forma natural e que deve ser ensinada formalmente se desejamos caminhar para uma educação intercultural. As autoras citam, inclusive, temas para o quais professores devem ser preparados formalmente para se sentirem confiantes quando desafiados em suas práticas. Entre esses temas caros, estão os preconceitos e estereótipos, processos de aculturação, linguagem não-verbal e atitudes de abertura, empatia, curiosidade e manifestações de pensamento sem julgamento de valores.

### **Apresentação da pesquisa e da participante**

Para compreender as demandas e conhecimentos desejáveis na formação para o trabalho com crianças de culturas distantes do português,

tomamos como sujeito de pesquisa uma professora de Português Língua Adicional (PLA), a quem chamaremos de Carol, e que nos forneceu uma narrativa escrita em agosto de 2021.

A escolha pela participante deveu-se especialmente pela sua trajetória de formação docente, com uma suposta competência intercultural. Em sua trajetória, Carol ressalta a sua formação técnica em magistério, seguida pelo curso de licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, concluído em 2003 – e pelo conhecimento extracurricular adquirido em uma casa de intercâmbios, onde experimentou, durante cinco anos, intensos processos de imersão e troca cultural com pessoas das mais diversas línguas e culturas. Essa experiência, conforme relata, iniciou-se em dezembro de 2011, quando as universidades brasileiras experimentaram um crescimento considerável no número de estudantes e pesquisadores estrangeiros, resultante de acordos de e convênios firmados entre universidades brasileiras e instituições de ensino internacionais, como o Ciência sem Fronteiras, por exemplo (LIMA e MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011; CUNHA et al., 2017).

Na convivência diária com essa comunidade internacional, a participante se viu ensinando português e teve seus primeiros contatos com materiais de PLA. O interesse por aquela abordagem de ensino cresceu, e Carol sentiu-se encorajada a reingressar no curso de Letras em busca de atualização e preparação para atuar na área. À época desse reingresso, em 2015, a universidade local havia acabado de admitir em concurso uma professora para atuação específica na área de PLA e, com isso, o curso de Letras passou a ofertar uma disciplina para formação de professores para o ensino de Português para Estrangeiros. Antes disso, o ensino de português aos intercambistas era realizado por professores Departamento de Letras, que contavam com a ajuda de monitores, bolsistas dos cursos de extensão de inglês, mantidos pela Diretoria de Relações Internacionais da universidade.

A partir da contratação de um docente da área de PLA para atuação no curso de Letras, conforme reporta a participante, para se habilitar e poder atuar na área, tornou-se obrigatório aos licenciandos em Letras cursar a disciplina de

formação, de 4 créditos (60 horas), e realizar um estágio de observação das aulas de língua portuguesa ministradas pela professora da disciplina aos alunos estrangeiros da universidade.

Não perdendo de vista o propósito, Carol aproveitou todas as oportunidades, como estágios, monitorias e eventos na área, adquirindo experiência no ensino-aprendizagem de português para estudantes universitários, portanto, um contexto de internacionalização da educação superior.

Além dessa prática com adolescentes e adultos universitários, até a data da narrativa (ano de 2021), a professora contava também com a prática de ensino em um curso para crianças estrangeiras que vieram dos Países Baixos para o Brasil na companhia dos pais, pós-graduandos.

A prática se deu em um curso de curta duração para quatro crianças vindas dos Países Baixos. A idade das crianças variava de 3 a 8 anos, o que corresponde ao período de aquisição da linguagem e de alfabetização. O curso – “Português para Crianças Estrangeiras: brincar e aprender português” – foi organizado pela coordenadora de PLA na universidade e ocorreu no período de férias escolares, entre os dias 16 e 31 de janeiro de 2017, com aulas de segunda a sexta-feira, no período vespertino, das 14:00 às 17:00, no Departamento de Letras.

A demanda por um curso para crianças, segundo a participante, surgiu da necessidade observada na escola onde elas estavam matriculadas. A escola faz parte da rede privada e conta sempre com a presença de alunos estrangeiros e, também, de crianças brasileiras com histórico de migração internacional. Em outras palavras, a comunidade escolar em questão estava acostumada à realidade da inclusão de crianças que migram na companhia dos pais, para estudos, pesquisas e eventos acadêmicos, por meio de programas de internacionalização da educação superior. As crianças estrangeiras ali matriculadas, como ocorre nas outras escolas do município, em geral, são de origem hispânica, falam espanhol ou têm inglês como segunda língua. A

chegada de crianças que não tinham uma língua-cultura em comum passou a desafiar a comunidade escolar como um todo. Houve, portanto, a recomendação aos pais para a busca de apoio no Departamento de Letras.

Outra prática em contexto infantil, após esse curso para crianças estrangeiras, foi reportada pela participante. No anos de 2019 e 2020, motivada por novas inquietações, a professora passou a reunir famílias estrangeiras com crianças em idade escolar, visando ao compartilhamento de experiências e pontos de vista dessas famílias sobre a migração com filhos, a manutenção de línguas e trocas culturais. Nesse projeto, as famílias se organizavam semanalmente em piqueniques, aniversários, almoços, oficinas de artesanato, criando oportunidades para que as crianças pudessem brincar e construir amizades e interagir em suas línguas-culturas originárias.

Em nossa abordagem à professora, solicitamos que ela descrevesse sua trajetória de formação e os desafios encontrados em sua prática com crianças estrangeiras vindas de línguas-culturas distantes do português, deixando-a livre para compartilhar situações ou aspectos que considerasse relevantes.

Na apresentação e discussão dos resultados, procuramos focar na sua formação e prática para atuação com crianças de línguas-culturas distantes especificamente, que é o objeto de nosso estudo.

### **Resultados e Discussão**

Ao longo de sua narrativa, ao abordar sua formação acadêmica, a participante deixa evidente a sua percepção de que sua experiência em PLA – obtida com o reingresso no curso de Letras – e a bagagem intercultural foram insuficientes para que ela se sentisse confiante em sua prática. Como podemos observar no excerto (1) da narrativa, Carol descreve pouca autonomia para seleção de materiais e planejamento das aulas e deixa evidente a sensação de impotência, por não alcançar engajamento das crianças nas atividades.

(1) “Apesar da minha experiência prévia com crianças e também com o ensino de português, estar ali com um grupo em faixas etárias diferentes e que não falavam nenhuma das línguas que eu pudesse compreender deixava em mim uma sensação de impotência.”

Nota-se, portanto, que, na ausência de uma língua comum entre a professora e as crianças, a comunicação era feita na língua-alvo, português, mesma língua de instrução na escola frequentada pelas crianças.

A sensação de impotência descrita pela participante vai ao encontro dos desafios descritos por Neves (2018) em um rico estudo de caso com uma criança síria em uma escola brasileira. Em sua pesquisa, Neves (2018) reflete sobre seu desafio como professora de PLAc de ensinar a língua portuguesa sem apagar os recursos linguísticos adquiridos pela criança na sua língua-cultura originária e necessários para sua interação com a família e conexão com a sua cultura de origem. Entre as sugestões para uma integração mais efetiva da criança na escola, a autora propõe a oferta de aulas de PLAc aos familiares da criança, a alfabetização da aluna em árabe e a adaptação da comunicação visual dentro da escola.

Sobre esse processo de aculturação, Petrus, Santos e Aragão (2016), em estudo sobre a inclusão de crianças e adolescentes congolezes em escolas brasileiras, também observaram que, nas práticas de ensino, ainda se veem processos de aculturação nas escolas, com completo apagamento da história e diversidade na língua-cultura dos alunos. Em pesquisa sobre a inclusão escolar de crianças estrangeiras em escolas brasileiras, Souza (2020) também verificou a existência de práticas de aculturação no ambiente escolar, como a separação de crianças falantes de mesma língua e a orientação equivocada aos pais de não usarem em casa a sua língua, visando “acelerar a aprendizagem de português” pelas crianças.

Ainda sobre aculturação, Mendes (2015) demonstra que viver em contextos de outras línguas e culturas é um constante exercício de deslocamento, entre o que é próprio (sobretudo para os pais) e o que é dos outros, dos estranhos, que, em muitos aspectos, podem ser os próprios filhos. A autora reflete ainda sobre o fato, também reportado por Petrus, Santos e Aragão (2016) de muitas crianças e adolescentes que, ao viverem cotidianamente a realidade linguística e cultural do país de abrigo, passam a distanciar-se de seus

familiares, ou até mesmo estabelecendo com eles relações assimétricas de poder.

A barreira linguística reportada pela participante desta pesquisa não foi seu único desafio. A professora sentia pressões externas – da coordenação do curso e dos pais – pela prática de escrita e leitura, para que as crianças alcançassem a compreensão dos conteúdos trabalhados na escola e correspondessem às expectativas da escola para crianças de mesma idade. Assim como reportado pela participante, Neves (2018) também reportou como desafio ao professor de PLAc o tempo limitado de contato com a criança e as poucas oportunidades de comunicação com os familiares responsáveis, que acabam se comunicando mais com a coordenação do curso.

Em sua busca por atender às demandas dos pais, a participante demonstra, como observado também por Dutra e Penna (2018), preocupação em planejar atividades que “ensinassem a língua”. Então, observando a faixa etária, incluía atividades lúdicas, com formação de palavras, leitura de pequenos textos infantis e escrita, como se observa no excerto (2) de sua narrativa.

- (2) “Esse planejamento incluía músicas infantis brasileiras, lendas, contação de histórias, jogos (dominó, vareta, jogo da memória), produção de massinha com farinha de trigo, modelagem de bonecos e de animais com massinha. E, em cada encontro, havia atividades para praticar um pouquinho de escrita e leitura, pois havia essa cobrança (...) Nos momentos de escrever ou ler, uma colega ficava com as crianças menorzinhas, colorindo, praticando o nome e os números, fazendo colagem, etc.”

Apesar do empenho em desenvolver atividades lúdicas indicadas para a idade das crianças, a professora reporta desinteresse e cansaço das crianças pelas atividades, como podemos notar no excerto (3).

- (3) “(...) as crianças não demonstravam interesse pelas atividades. Aparentavam cansaço, nervosismo e ficavam tristes ao verem papel escrito e lápis. Divertiam-se muito pouco com a música e não ficavam à vontade para dançar ou brincar com a coreografia. Era nítida a ansiedade, também minha, por não compreenderem as instruções e não conseguirem sequer verbalizar aqueles sentimentos.”

No excerto (3) chama-nos a atenção o sentimento recíproco de tristeza compartilhado pela professora e pelos alunos, num provável contágio de emoções que experimentamos nas práticas de interação em sala de aula. Ao

mesmo tempo, os relatos da participante no excerto (2) trazem ao nosso alcance habilidades esperadas para o professor de línguas que atua na educação infantil, como cantar, dançar, modelar, encenar e encantar com histórias, entre outras.

Sobre esse universo encantado no qual se envolve a criança em seu processo de amadurecimento, de superação de dificuldades e de compreensão do novo, destacamos o projeto descrito por Vitsou, Papadopoulou e Gana (2019), realizado em acampamentos de pessoas em refúgio na Grécia. De acordo com as autoras, entre as crianças atendidas, há aquelas que perderam seus pais, ou que migraram desacompanhadas, entre outras trágicas histórias de vida, que por vezes interrompem processos cognitivos importantes na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Por meio da dramatização de contos clássicos, as autoras e outros voluntários incentivam a criatividade e a imaginação, visando à facilitação do processo de aprendizagem e ao encorajamento das crianças à comunicação, pela expressão de seus pontos de vista, ideias e sentimentos.

A percepção desse universo encantado, segundo Carol, a participante desta pesquisa, ocorreu-lhe na segunda e última semana do curso, quando passou a notar que, apesar do desinteresse das crianças pelas atividades elaboradas para o curso, havia uma interação rica e espontânea na hora do lanche – quando era natural o brincar – ou quando permitia que as crianças mostrassem algo no computador ou desenhassem no quadro.

- (4) “Em contrapartida, percebíamos como todos se entendiam na hora do lanche ou quando aceitávamos fazer uma atividade que não estava planejada, participando das brincadeiras que eles queriam nos ensinar (...) Era difícil, ainda, driblar o desejo deles de escapar pelas janelas e trepar nas árvores convidativas que estavam logo ali, diante dos seus olhos, nas janelas.”

Como exemplo de sucesso alcançado dando liberdade aos alunos, a professora cita alegria e brilho nos olhos das crianças quando permitia que eles navegassem pelo Google Earth ou Google Maps e mostrassem a sua cidade, o bairro, a escola, a sua casa ou o parquinho onde brincavam no país de origem. Nem ousamos citar a variedade de recursos linguísticos mobilizados pelas crianças nessa prática que, para alguns, talvez pareça apenas gasto de tempo.

Nota-se, pelo excerto (4) que a percepção sobre a importância do brincar e da negociação com as crianças foi adquirida na prática e provavelmente sejam pouco ou nunca discutidos durante uma formação de jovens professores que não tenham filhos e não se lembrem tão bem de suas infâncias.

Consideramos importante discutir uma experiência considerada por Carol como *insight* ou uma “virada de chave” que a permitiu compreender as lacunas para uma prática intercultural de aprendizagem com aquelas crianças. De acordo com a participante, um ano após o curso para aquelas crianças, ela desenvolveu um projeto com famílias estrangeiras com crianças no Brasil, visando à troca de experiências dos pais sobre manutenção de línguas com os filhos e à criação de oportunidades para que seus filhos interagissem em suas línguas originárias e fortalecendo suas existências como sujeitos bilíngues.

Ao organizar e participar dos encontros semanais com as famílias, Carol observou, durante 1 ano e meio, as interações entre as crianças estrangeiras e notou grande influência dessas interações no desenvolvimento linguístico e cultural de sua filha, brasileira, que também participava dos encontros. O seu relato consta no excerto (5):

- (5) “Nesses encontros, a língua de interface era o português, mas nas interações o que se ouvia era um verdadeiro burburinho em várias línguas. As crianças não percebiam quando estavam falando uma língua ou outra e, mesmo aquelas que ainda não falavam (de 1 ano, 1 ano e meio) compreendiam e participavam das brincadeiras normalmente, sem nervosismo ou qualquer expressão de ansiedade, como eu via na sala de aula com as crianças holandesas. A língua usada na comunicação não fazia diferença. O que importava era a brincadeira, a pintura, etc., ou seja, o objeto da interação.”

Entre as lacunas percebidas na experiência com as famílias, a participante destaca o conhecimento sobre especificidades de cada etapa de desenvolvimento da criança, já que os interesses por assuntos, desenhos e brincadeiras se alteram rapidamente entre uma fase e outra. Assim, o desenho que diverte a criança de 1 ano já não desperta qualquer interesse em outra de 2 anos. De modo semelhante, as práticas de interação difundidas numa cultura talvez não sejam conhecidas – e podem não ser aceitas – por crianças de outra cultura, mesmo que falantes de mesma língua.

Em outras palavras, parece não ser acessível ao professor desenvolver a competência intercultural para a prática com crianças vindas de culturas distantes da sua. Parece inacessível também ao professor conhecer todos os elementos do universo infantil que fazem sucesso em cada cultura e em cada idade presente em sua turma. Entretanto, esse conhecimento pode ser alcançado se o professor permitir às crianças o compartilhamento de suas práticas e a participação no planejamento das atividades da semana.

Retomando a narrativa de Carol, trazemos no excerto (6), um recorte que descreve sua percepção sobre as influências positivas da convivência com as famílias estrangeiros sobre o desenvolvimento linguístico e cultural de sua filha.

(6) “E, enquanto minha filha ia se desenvolvendo, eu percebia como estavam presentes elementos dos Outros. Embora não frequentasse escola de idiomas nem tivesse vivido em outro país, o seu vocabulário ia se formando com palavras e expressões completas em inglês, espanhol... e, algumas vezes, com palavras que eu não podia reconhecer... que eu não sabia se era de outra língua ou daquele processo normal de criar/inventar palavrinhas novas.”

O relato trazido no excerto (6) impõe-nos a reflexão sobre as vantagens de uma educação intercultural, em que a diversidade de línguas e culturas seja percebida como recurso favorável ao conhecimento.

À guisa de conclusões, destacamos a importância de se refletir sobre a velocidade dos processos no desenvolvimento infantil. Voltando à experiência de Carol em seu primeiro curso para crianças, é provável que o “baixo engajamento” dos alunos no início do curso seja parte do processo normal de (re)conhecimento do outro, de desenvolvimento de uma relação de confiança e de empatia e entre alunos e professora. Além disso, consideramos de grande relevância refletir sobre as expectativas e emoções que movem professores em formação em seus primeiros contatos com um novo contexto de ensino, pois nem sempre a quebra de suas expectativas reflete a sua competência ou preparo para lidar com as situações.

### **Considerações finais**

Retomando ao nosso objetivo, discutimos neste trabalho alguns aspectos da competência intercultural esperada para professores para o ensino-aprendizagem de línguas a crianças de línguas-culturas distantes.

Quando pensamos em competência intercultural de professores, pensamos, como resultados dessa competência, em crianças conhecedoras da diversidade, seguras de quem são e confiantes para transitar entre diferentes culturas, sabendo lidar com respeito e compreensão do que constitui o outro.

Com base nos relatos de uma professora com experiência em PLA, buscamos registrar elementos observados por ela em sua trajetória de formação teórica e prática e que podem contribuir para refletirmos sobre a preparação de docentes para esse contexto específico.

Compreendemos que a formação docente transcende a sala de aula e os muros das universidades, o que torna importante a valorização de experiências extracurriculares que ampliem o olhar do professor para os variados contextos que podem desafiá-lo em suas práticas pedagógicas. Percebemos aqui que os desafios se somam para além da formação curricular de cursos de Letras, tornando importante pensarmos em ações que permitam aos licenciandos em Letras ampliarem suas vivências em contextos reais de educação infantil.

Por fim, tendo-se em conta que as frequentes transformações geopolíticas determinam o surgimento de novos contextos de prática, torna-se indiscutível a necessidade da formação contínua do professor de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras.

### **Referências bibliográficas**

BYRAM, M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, v. 6, n. 18, p. 8-13, 2000.

CANTONI, M. G. S. A interculturalidade no ensino de língua estrangeira: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos - Teorias de Aquisição de Segunda Língua) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

CARNICER, J. A. Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. In: BAHIA, J., SANTOS, M. (Org.). *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios* [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos, p.18-34, 2016.

CUNHA, M. I.; VOLPATO, G.; ROCHA, M. A. M.; PINTO, M. M. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 469-480, 2017.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. M. O. O desenvolvimento da competência intercultural em professores em formação. *Linguagens: estudos e pesquisas*, v. 22, n. 2, p. 129-145, 2018.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP, 1993, 304p.

LEUNG, K.; ANG, S.; TAN, M. L. Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, v. 1, p. 489-519, 2014. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LOPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016. 260f.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, p. 139-158, 2011.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, [s.l.], v. 27, n. 01, p. 93-112, 2011.

NEVES, A. O. (2018). Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 185f.

PETRUS, R.; SANTOS, M.; ARAGÃO, L. X. Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Org.). *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2016. p. 35-55.

PIIPPO, J. As línguas de herança no contexto finlandês – o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, K. A. (Org.). *Português como Língua de*

*Herança: discursos e percursos*. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 35-57.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 213-230.

ROZENFELD, C. C. F. Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2008. 197f.

QUADROS, R. M. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. QUADROS, R. M. (Org.). 2017 Porto Alegre: Penso, 2017.

SARTIN, E. B. G. A língua de herança na fronteira Portugal x Espanha. In: CHULATA, K. A. (Org.). *Português como Língua de Herança: discursos e percursos*. Rovato, Italia: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 59-77

SOUZA, A. Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola. In: SOUZA, A. (Org.). *Português Como Língua de Herança Em Londres - Recortes Em Casa, na Igreja e na Escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, F. R. Língua, cultura e migração: desenvolvimento linguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Viçosa – Departamento de Letras. 2020. 166f.

VITSOU, M.; PAPADOPOULOU, M.; GANA, E. Drama pedagogy for refugee children: a means for empowerment and communication. *Tema Babylonia*, v. 3, p. 44-49, 2019.