



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)

LUCAS DE ALMEIDA COSTA DOS SANTOS

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA CULTURA: a relevância da
abordagem interativa na construção de competência intercultural**

Brasília
2025

LUCAS DE ALMEIDA COSTA DOS SANTOS

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA CULTURA: a relevância da
abordagem interativa na construção de competência intercultural**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo
curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Tamie Joko

Brasília

2025

LUCAS DE ALMEIDA COSTA DOS SANTOS

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA CULTURA: a relevância da
abordagem interativa na construção de competência intercultural**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo
curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Tamie Joko

Aprovado em 07 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora

Profa. Dra. Alice Tamie Joko
(Orientadora – Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Fausto Pinheiro Pereira
(Examinador – Universidade de Brasília)

Profa. Dra. Kimiko Uchigasaki Pinheiro
(Examinadora – Universidade de Brasília)

RESUMO

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação que investiga o processo de ensino de cultura e das repercussões do uso da abordagem do multiculturalismo (ou interculturalidade) por meio da abordagem interativa e do processo dialógico bakhtiniano na construção de competência intercultural dentro de sala. A pesquisa foi desenvolvida no curso de extensão intitulado “Curso sobre cultura japonesa”, que foi ofertado dentro do Programa Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras da Universidade de Brasília (IsF-UnB) no ano de 2024. O curso consistiu em uma primeira oferta focada em compreensão intercultural, onde foram desenvolvidas competências de compreensão de práticas socioculturais por meio de dinâmicas de entrecruzamento de culturas (SILVA, 2018) e de problematizações (MEOTTI, 2018; SILVA, 2018) de como a cultura-alvo era observada. O objetivo deste estudo foi verificar se a percepção, a compreensão e a conscientização da própria cultura favoreceu a construção da competência intercultural de uma outra. Para isso, averiguamos sobre as definições de cultura e de identidade cultural nacional (HALL, 2006); utilizamos as justificativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e refletimos sobre a importância do ensino de cultura e do papel docente (CANDAU, 2014; MEOTTI, 2018); observamos sobre os conceitos de multiculturalismo (CABRAL e JORDÃO, 2020), interculturalidade (CANDAU, 2014) e transculturalidade (LIN, 2012); ademais discorremos sobre a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1998) e sua relação com a interculturalidade. Essa pesquisa foi conduzida pelo método qualitativo, apresenta natureza descritiva e interpretativista do contexto em que o fenômeno ocorreu. Para a análise dos dados, utilizamos os comentários feitos em um formulário de satisfação ao final do curso e excertos de falas dos participantes durante dois fragmentos de dinâmicas que ocorreram em duas aulas. O formulário consistia em perguntas mistas. Por fim, foi constatado que, com base nas reflexões feitas em coletivo e por meio da análise do formulário aplicado, foi perceptível que a conscientização da própria cultura dos participantes favoreceu a aquisição da cultura japonesa e a proposição de dinâmicas reflexivas mostrou-se uma abordagem promissora para o uso dentro de sala de aula.

Palavras-chave: ensino da cultura japonesa; abordagem multicultural; competência intercultural; entrecruzamento de culturas

ABSTRACT

This research is characterized as an action research that investigates the process of teaching culture and the repercussions of using the multiculturalism (or interculturality) approach through the interactive approach and the Bakhtinian dialogical process in the construction of intercultural competence within the classroom. The research was developed in the extension course entitled “Course on Japanese Culture”, which was offered within the Andifes Network Program - Languages without Borders of the University of Brasília (IsF-UnB) in 2024. The course consisted of a first offering focused on intercultural understanding, where skills for understanding sociocultural practices were developed through dynamics of intersecting cultures (SILVA, 2018) and problematizations (MEOTTI, 2018; SILVA, 2018) of how the target culture was observed. The objective of this study was to verify whether the perception, understanding and awareness of one's own culture favored the construction of intercultural competence in another. To this end, we investigated the definitions of culture and national cultural identity (HALL, 2006); we used the justifications of the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018) and reflected on the importance of teaching culture and the role of teachers (CANDAU, 2014; MEOTTI, 2018); we observed the concepts of multiculturalism (CABRAL and JORDÃO, 2020), interculturality (CANDAU, 2014) and transculturality (LIN, 2012); in addition, we discussed the dialogical perspective (BAKHTIN, 1998) and its relationship with interculturality. This research was conducted using the qualitative method, and it presents a descriptive and interpretative nature of the context in which the phenomenon occurred. For data analysis, we used the comments made in a satisfaction form at the end of the course and excerpts from participants' speeches during two fragments of dynamics that occurred in two classes. The form consisted of mixed questions. Finally, it was found that, based on the reflections made collectively and through the analysis of the applied form, it was noticeable that the awareness of the participants' own culture favored the acquisition of Japanese culture and the proposition of reflective dynamics proved to be a promising approach for use within the classroom.

Keywords: teaching Japanese culture; multicultural approach; intercultural competence; intersection of cultures

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1. Contextualização.....	7
1.2. Pergunta de pesquisa.....	7
1.3. Objetivo geral.....	8
1.4. Objetivos específicos.....	8
1.5. Modalidade de pesquisa.....	8
1.6. Estruturação do trabalho.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
2.1. O que é cultura e identidade cultural.....	10
2.2. O ensino de cultura em contexto e sua importância.....	11
2.3. Base Nacional Comum Curricular e ensino de cultura.....	13
2.4. Multiculturalismo, interculturalidade e transculturalismo.....	15
2.5. Crenças na aprendizagem de cultura.....	18
2.6. Papel do docente e da escola.....	21
2.7. Dialogismo e interculturalidade.....	23
3. METODOLOGIA.....	27
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	28
4.1. Sobre o curso ofertado.....	28
4.2. Perfil dos participantes.....	30
4.3. Aumentando a flexibilidade cultural.....	31
5. ANÁLISE E RESULTADO.....	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, visamos refletir acerca do processo de ensino da cultura e do impacto do uso da abordagem multicultural - ou intercultural -, além de averiguarmos os resultados de aprendizagem dos participantes por meio do processo dialógico bakhtiniano.

1.1. Contextualização

A pesquisa foi desenvolvida dentro do “Curso sobre cultura japonesa”, cuja proposta era desenvolver competências de compreensão de práticas socioculturais. Ofertado pelo Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade de Brasília (IsF - UnB), o curso consistiu em uma primeira oferta focada em compreensão intercultural.

O IsF é um programa que está inserido dentro da Rede Andifes e visa contribuir para o desenvolvimento e internacionalização de uma política linguística para o país, além de promover a formação especializada de professores de línguas estrangeiras de forma inicial ou continuada (REDE ANDIFES, 2019).

Dentro desse contexto, os tutores da oferta¹, juntamente com seus respectivos orientadores do IsF da área de japonês, estipularam alguns objetivos e resultados de aprendizagem esperados para os participantes inscritos. Antes da oferta ser efetivamente realizada, foram feitas algumas aulas-teste para a verificação e delimitação de abordagens e metodologias a serem utilizadas dentro de sala.

Desse cenário, surgiu a proposição desta pesquisa, que consiste em analisar a eficácia da abordagem interativa e da metodologia dialógica bakhtiniana escolhidas para a utilização no curso, que ocorreu entre os dias 06 de novembro e 18 de dezembro de 2024.

1.2. Pergunta de pesquisa

Durante o curso, os participantes foram encorajados a refletirem de forma conjunta sobre a maneira que cada um via a própria cultura, além da cultura do outro. Dentro de sala, foi proposta a reflexão crítica de aspectos socioculturais do Brasil e do Japão. As dinâmicas ora partiam dos aspectos culturais Brasil-Japão, ora dos aspectos Japão-Brasil.

¹ O termo refere-se aos ministrantes do curso do Programa IsF. Na oferta em questão, dois tutores ofereceram o curso sobre cultura japonesa, onde cada um ficou responsável por uma turma.

A partir da conscientização inicial de um dos aspectos, cada integrante foi instigado a refletir criticamente sobre a forma como via outro aspecto cultural. A reflexão ocorria por meio de diálogos entre integrantes e o tutor do curso.

Dentro desse contexto, nos questionamos sobre a relação da conscientização da identidade cultural e de sua relevância na aquisição da competência intercultural. Logo, surge nossa pergunta de pesquisa: a conscientização da própria identidade cultural pode favorecer a construção da competência cultural de um terceiro?

1.3. Objetivo geral

Como objetivo geral, pretendemos verificar se, no contexto de ensino-aprendizagem da cultura japonesa, a percepção, a compreensão e a conscientização da própria cultura favorecem a construção da competência cultural de uma outra.

1.4. Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, propomos:

- A. Entrelaçar, comparar e distinguir costumes e comportamentos habituais de culturas distintas por meio de dinâmicas para favorecer a compreensão intercultural da cultura-alvo.
- B. Aplicar a abordagem interativa-dialógica dentro de sala para favorecer a conscientização de aspectos culturais próprios e de aspectos da cultura de outrem.
- C. Utilizar a interação dialógica para tornar os participantes mais propensos/predispostos a compreender e aprender com ideias de culturas distintas.

1.5. Modalidade de pesquisa

Na presente pesquisa, utilizamos da metodologia Pesquisa-ação. É uma abordagem qualitativa e a investigação foi feita no local que o fenômeno ocorreu. Como as dinâmicas dentro da sala de aula consistiam em atividades colaborativas e participativas e, como o tutor da oferta se inseriu dentro das proposições fazendo também a autorreflexão em aula, acreditamos que essa poderia ser a abordagem adequada para investigação do tema proposto.

O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, onde foi feita uma coleta anônima de impressões pessoais dos participantes por meio de questionário de satisfação no final da oferta.

Além disso, foram utilizados alguns excertos de falas dos mesmos durante alguns encontros para a complementação da análise dos dados.

1.6. Estruturação do trabalho

Este estudo contém seis capítulos. Além da presente Introdução, contém Referencial teórico, que trata sobre cultura e identidade cultural, o ensino de cultura e sua importância, elucida quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de cultura, apresenta sobre multiculturalismo, interculturalidade e transculturalismo e sobre as crenças na aprendizagem de cultura, além de abordar quanto o papel do docente e da escola e sobre a relação entre dialogismo e interculturalidade. Já a Metodologia apresenta a maneira como foram coletados os dados e o Procedimento metodológico mostra sobre o curso ofertado, identifica o perfil dos participantes, além de trazer à luz da pesquisa as práticas feitas dentro de sala de aula - denominado como “Aumentando a flexibilidade cultural”. Por fim, o estudo contém Análise e resultado de pesquisa e considerações finais².

² Os títulos e subtítulos dos capítulos contêm *hiperlinks* para o melhor acesso aos capítulos na versão digital.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Discorreremos a seguir sobre os conceitos que serviram de base para nossa pesquisa. Neste tópico vamos conferir sobre o conceito de cultura e de identidade cultural; refletiremos sobre a importância do ensino de cultura; associaremos as justificativas da Base Nacional Comum Curricular com a relevância do ensino de cultura; examinaremos sobre as distinções entre os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade e refletiremos quanto o papel do docente e da escola. Por fim, vamos discorrer sobre a perspectiva dialógica bakhtiniana e sua relação com a interculturalidade.

2.1. O que é cultura e identidade cultural

Inicialmente, por tratarmos do tema de ensino de cultura, achamos que é de suma relevância compreender a definição de tal palavra. Segundo o Oxford English Dictionary (OED)³, a palavra, em sua etimologia, surge do latim e é definida como “ação de tratar, venerar no sentido físico e moral”.

Outrossim, o termo cultura, de acordo com Kramsch (2017) em seu artigo intitulado “Cultura no ensino de língua estrangeira”, pode ter duas significações. De um lado, quando escrito com letra minúscula, refere-se “[...] a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores.” (*idem*, p. 142). De outro lado, quando escrito com “C” em letra maiúscula, refere-se às obras artísticas e literaturas canônicas das culturas. Nas palavras da autora, “[...] é a marca de uma classe média culta.” (*ibid.*, p. 141). Nesse tipo de cultura está impregnado noções de valores morais as quais “[...] alunos de línguas estrangeiras que cresceram com outros valores muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles” (*ibid.*, p. 142).

De acordo com o "Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa" (2025), a palavra, no campo antropológico, pode significar “Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social”. Ademais, é definida pelo mesmo dicionário como “processo ou efeito de trabalhar a terra, a fim de torná-la mais produtiva”.

³ A Oxford Languages é a maior editora mundial de dicionários. Ela elabora dicionários de referência em mais de 50 idiomas diferentes, inclusive de língua portuguesa do Brasil (Oxford English Dictionary, 2025).

Desse modo, a palavra cultura, ora define um comportamento pertencente a um grupo, ora é revestido por valores morais específicos que dificultam o entendimento das culturas estrangeiras em seus próprios termos. Exclui-se a ideia de cultura associada ao cultivo, que não é objeto da presente pesquisa.

Já com relação à identidade cultural, Stuart Hall, em seu livro intitulado “A identidade cultural na pós-modernidade” (2006), reflete em como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas e deslocadas pelo processo de globalização. O autor afirma que:

As culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (*ibid.*, p. 47).

Segundo Hall (*ibid.*, p. 48), o conceito de identidades culturais nacionais tem sentido apenas metafórico e “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.”. Logo, os símbolos e as representações que compõem as chamadas culturas nacionais servem de recurso discursivo. Para Hall o termo é “[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” (*ibid.*, p. 50).

Essa identidade unifica uma cultura nacional independentemente das diferenças de classe, gênero ou raça para representar todos como pertencentes à mesma família nacional (HALL, 2006). Contudo, em sentido contrário, Hall propõe que essa identidade cultural deveria ser observada como “[...] um dispositivo discursivo que representa a diferença” (*ibid.*, p. 62). Outrossim, o autor reitera que as “nações modernas são, todas, híbridos culturais” (*ibidem*).

Compreender essas definições são essenciais para o entendimento de nossa proposta, pois, assim como observaremos à frente, tão-somente “cultura” em seu sentido antropológico e em seu significado com letra minúscula serão trabalhados e refletidos nesta pesquisa. Além disso, a reflexão quanto à identidade cultural também será explorada dentro da parte prática da pesquisa.

2.2. O ensino de cultura em contexto e sua importância

Candau (2014, p. 36) afirma em seu artigo “Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas” que: “No âmbito educacional, a relevância das questões culturais tem

adquirido cada vez maior destaque”. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, seja pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e de comunicação digitais, seja pelas exigências requisitadas de um trabalhador médio em prol do desenvolvimento econômico, a necessidade de aprofundamento na compreensão das relações entre culturas se apresenta cada vez mais de forma premente.

Concordamos com a autora quando reitera que:

[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (*ibidem*).

A escola é um espaço propício para o cruzamento e reflexões de culturas outras. Ainda assim, mesmo conscientes da relevância da compreensão de questões culturais, as práticas educativas no ensino de línguas estrangeiras como o de japonês tendem a generalizar o que se entende por “cultura japonesa”.

Em seu artigo intitulado “Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras”, Juliane Meotti (2018, p. 288) afirma: “[...] elementos culturais têm sido abordados ao longo dos anos de forma fragmentada e estereotipada, promovendo mais distâncias do que aproximações na compreensão da historicidade e subjetividade dos falantes de línguas distintas”.

Formas de comportamento, moradia, alimentação, vestimentas, crenças, entre outras são atreladas a toda uma sociedade de forma homogeneizante por meio de livros didáticos, de multimídias audiovisuais etc. De fato, muitos desses comportamentos são reconhecidos por um grupo dominante específico, contudo não por todos (*ibidem*).

Todavia a “[...] consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte” (CANDAU, p. 36, 2014). Isso ocorre devido à luta de grupos sociais discriminados e excluídos por grupos hegemônicos ao longo do tempo. Esses grupos minoritários, que são especialmente relacionados às questões identitárias e de movimentos sociais, constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (*ibidem*), tema que abordaremos posteriormente.

Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, o contexto cultural não pode ser dissociado da linguagem, pois “[...] a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à estruturas gramaticais e à aquisição de vocabulário, tendo em vista que esse processo é envolvido em questões mais profundas.” (MEOTTI, p. 287, 2014). Apesar disso, existe a crença de que

professores de línguas não devem ensinar nada além que a língua-alvo em questão. (KRAMSCH *apud. ibid.*, p. 288).

A linguagem, assim como foi apontado por Fairclough (2016, *apud. MEOTTI*, p. 287), “[...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, inclusive, a cultural.”. No contexto de aprendizagem cultural e de uma LE como o japonês, os “[...] contrastes, sejam eles mínimos ou discrepantes, em termos de comportamento, percepções, atitudes, valores, crenças etc. [...] tornam-se importantes espaços para a reflexão intercultural” (SIQUEIRA *apud. ibidem*, p. 287).

Para Meotti (2014, p. 292), uma abordagem superficial das culturas alheias deveria ser evitada, visto que “[...] o contexto de produção cultural deve ser considerado um dos pontos mais importantes durante as reflexões em sala de aula. O ensino de línguas não pode ser visto como uma disciplina estática ou um domínio demarcado de conhecimento”. Ademais, assim como veremos a seguir, a escola, em teoria, deve se alinhar com objetivos e abordagens relativos à diversidade e às relações culturais.

2.3. Base Nacional Comum Curricular e ensino de cultura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o nome propõe, é o documento que orienta conteúdos essenciais à Educação Básica⁴, formula uma série de conhecimentos, competências e habilidades a ser desenvolvida que serve de referência para todos os currículos das escolas do país, seja em âmbito Estadual, Distrital ou Municipal. O documento também traz propostas pedagógicas que funcionam como subsídio para a elaboração do currículo a ser aplicado nas instituições de ensino (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar aqui que a BNCC, além de referenciar a elaboração dos currículos de qualquer instituição escolar e de influenciar as metas educativas dos espaços, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, é responsável também por indicar o sentido que o país propõe para a formação das futuras gerações (BRASIL, 2018).

No documento foram observados argumentos e termos fundantes que podem ser associados ao multiculturalismo, como “justiça”, “democracia”, “igualdade”, “equidade”,

⁴ Refere-se ao primeiro nível de ensino escolar obrigatório que é composto por três etapas: Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio.

“identidade”, “cultura” e “diversidade”, entre outros. Esses termos são utilizados para a construção da justificativa para a existência da BNCC.

Como exemplo, em uma de suas justificativas, é citado: “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais [...] e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

Em outro excerto, o documento aponta sobre a superação de desigualdades, além de descrever o papel da escola nas pautas de equidade. É descrito: “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (*ibid.*, grifo do autor). Portanto, é previsto o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes.

A BNCC pressupõe também que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (*ibid.*, p. 8). Assim, o documento visa uma educação comprometida com “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (*ibid.*, p. 7).

Apesar de pontuar com relação à importância das questões supracitadas e de reconhecer a existência de uma diversidade de identidades, o próprio documento admite a existência de desigualdades estruturais quando afirma que: “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (*ibid.*, p. 15).

Em princípio, durante as consultas públicas para a elaboração da BNCC, apesar de uma maioria defender a proposta de uma diretriz comum, havia argumentos de grupos hegemônicos e de setores específicos da sociedade que assentavam a ideia de padronização do currículo (TRICHES; ARANDA, 2016; BATISTA; RIBEIRO, 2015 *apud*. CABRAL e JORDÃO, 2020, p. 118).

Dentro desse contexto, padronizar e homogeneizar um conjunto de saberes culturais pode refletir em um silenciamento de vozes em uma dada proposta educativa (CABRAL e JORDÃO, 2020). As diferenças culturais de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras não podem ser desconsideradas em nome da igualdade. Apesar desse fato, Candau (2014, p. 35)

elucida que: “Historicamente, a igualdade foi equiparada à homogeneidade. Nunca houve espaço para apreciar as diferenças.”.

Assim, é relevante ressaltar que quando se evoca o direito de igualdade, seja ele civil, social ou político, nem sempre significa que haja respeito às diferenças culturais. Em alguns casos, com o pressuposto de igualdade, as diferenças podem ser “[...] invisibilizadas, negadas e silenciadas” (MEOTTI, p. 289, 2018).

Em síntese, é observável que a BNCC no papel não só reconhece a pluralidade cultural, mas também visa estimular ações que contribuam para a transformação de uma sociedade equitativa. Nesse contexto, sabendo que a prática educativa tem potencial de formação de conhecimentos diversos, a escola, no seu papel de instituição social, deve promover a educação de uma sociedade mais igualitária.

Seguindo as propostas pedagógicas e as justificativas da BNCC, acreditamos que por meio da compreensão, reflexão e engajamento crítico no que concerne ao multiculturalismo podem contribuir na transformação de indivíduos. A seguir veremos sobre esse tema.

2.4. Multiculturalismo, interculturalidade e transculturalismo

Nos tópicos anteriores notamos quanto a relevância da interculturalidade e do multiculturalismo no ensino de cultura, mas o que seriam esses termos? Teriam o mesmo significado de transculturalidade? A partir de agora vamos nos aprofundar nesse tema.

Candau (2014) define multiculturalismo em três segmentos: assimilacionista, diferencialista e interativo, este último que também é denominado como interculturalidade. Certamente esses termos têm especificidades que precisam ser apresentadas e compreendidas para conseguirmos delimitar e utilizar a abordagem que melhor se adequa à pesquisa.

A primeira, a abordagem assimilacionista reconhece a existência de uma sociedade multicultural. Ainda assim, essa abordagem “[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.” (CANDAU, 2014, p. 37). É importante notar aqui que a assimilação ocorre quando a cultura de uma sociedade ou de um grupo marginalizado é sobreposta pela cultura do grupo majoritário.

A segunda, a abordagem diferencialista enfatiza “[...] no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado

contexto, favorecer espaços em que estas se possam expressar.” (*ibid.*, p. 37). Logo, a abordagem sugere a manifestação cultural apenas em determinado espaço para assim manter as matrizes culturais de base de cada grupo. Entende-se então que o multiculturalismo diferencialista “termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la.” (*ibid.*, p. 37) devido a um entendimento essencialista de cultura.

Por fim, a terceira perspectiva, a interativa “[...] acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” (*ibid.*, p. 37). Essa é a abordagem mais aberta das três e promove a inter-relação entre grupos culturais em uma determinada sociedade.

A partir do que foi apresentado, de agora em diante, quando nos referirmos a multiculturalismo ou a interculturalidade, estamos nos referindo à perspectiva interativa, por considerarmos que se trata da abordagem que melhor se adequa à proposta da pesquisa.

Aqui vale pontuar que o multiculturalismo, apesar de ser aberto à interculturalidade, não significa uma aceitação indiscutível de algo ou uma generalização de que tudo que acontece seja bom ou mau, mas sim significa que temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro (CANDAUI, 2014).

Outrossim, o multiculturalismo entende que as culturas estão “[...] em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.” (*ibidem*, p. 38), o que se torna um desafio para os professores ensinarem em sala de aula.

Nesse processo de interculturalidade durante o ensino de línguas, o grande desafio do professor é criar possibilidades de conhecimento da identidade cultural do aluno enquanto oferece também uma oportunidade para compreender uma alternativa social (MEOTTI, 2018). Nesse cenário, as salas de aula de línguas se tornam “[...] espaços propícios para a reflexão intercultural de forma motivadora e relevante.” (*ibid.*, p. 290).

Assim como destaca Valdilene Silva (2018) em seu artigo “A prática em sala de aula de língua inglesa em contexto intercultural”, esses espaços de aprendizagem cultural podem ser marcados pelas influências e imposições de ideias ou pelo respeito à diversidade cultural, social e linguística. Trataremos melhor sobre esse tópico em (2.6) Papel do docente e da escola.

Dessa forma, compreendemos que a educação deve ser desenvolvida de forma crítica e, dentro desse âmbito, o multiculturalismo deve buscar “[...] reverter as lacunas que os espaços educativos apresentam em relação à diversidade de culturas, identidades ou a qualquer forma de

diferença.” (CABRAL e JORDÃO, 2020, p. 113). Além disso, a abordagem se torna “[...] uma alternativa que se opõe a situações de exclusão, de silenciamento e de marginalização de culturas e de identidades nas escolas” (*ibid.*, p. 114).

Dentro do multiculturalismo existem também categorias com distintos sentidos para o termo. Temos no total quatro categorias: reparador, folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural (CANEN, 2015 *apud*. CABRAL e JORDÃO, 2020, p. 115).

No primeiro, o reparador, “[...] o tratamento dado à pluralidade reduz-se a ações para garantir o acesso de grupos marginalizados a espaços educacionais.” (*ibid.*, p. 115). Essa categoria se caracteriza por não se preocupar com intervenções curriculares.

Já o segundo, dentro do folclorismo “[...] o multiculturalismo é visto como uma medida de valorização de costumes, festas, receitas ou outros aspectos “exóticos” das diferentes culturas.” (*ibid.*, p. 115).

No terceiro, o reducionismo identitário “[...] reconhece a diversidade e a necessidade do combate à construção das diferenças, mas vê a identidade como um marcador imutável” (*ibid.*, p. 115).

Finalmente, no quarto sentido, a guetização cultural “[...] trata do reconhecimento de um único padrão cultural específico, impedindo o diálogo entre grupos distintos” (*ibid.*, p. 115).

Canen (2007) propõe uma quinta categoria de multiculturalismo denominado crítico pós-moderno ou pós-colonial, que busca evitar homogeneizações ou estereótipos culturais por meio do “[...] conhecimento sobre as razões dos conflitos entre seres humanos, a empatia, o combate a qualquer forma de discriminação, a valorização das realizações de indivíduos e grupos distintos e, por fim, a proposição de formas adequadas de vivência em uma sociedade plural.” (*apud*. CABRAL e JORDÃO, p. 115).

Por acreditarmos que o multiculturalismo crítico pode favorecer a compreensão dos contextos históricos frente às diversidades e, por conseguinte, favorecer a formação de sujeitos que vejam as diferenças internas, regionais, variações de costumes e de etnias como um fator de prosperidade (CABRAL e JORDÃO, 2020), utilizamos essa categoria em nossa pesquisa.

Outro ponto que vale ser citado e que aprofundaremos mais à frente, é que a educação cultural não ocorre de forma unilateral, mas sim transforma tanto professor quanto estudante. Além disso, segundo Salvadori (1997), “[...] interculturalismo apenas serve como um caminho para o objetivo final do ‘transculturalismo’, onde a mudança ocorre em ambas as culturas.”

(*apud.* LIN, 2012, p. 192, tradução nossa)⁵. Assim, “[...] transculturalismo mostra que ‘aprender sobre o outro’ não é o objetivo da educação intercultural, mas sim ‘mudar juntos’, e que, neste aspecto, o professor e o aluno estão em pé de igualdade.” (LIN, 2012, p. 192, tradução nossa)⁶.

2.5. Crenças na aprendizagem de cultura

Para alcançarmos o transculturalismo verdadeiro é necessária uma mudança conjunta que só pode ocorrer em contato com a cultura do outro. Nesse contexto, é natural que durante o processo nos esbarremos com crenças gerais, com folclorização e com alguns preconceitos que estereotipam a cultura de outrem. Nesse sentido, buscaremos entender sobre o que são as crenças e de que forma podemos utilizá-las para alcançar a compreensão multicultural.

Inicialmente, entendia-se que crenças eram meramente “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de determinada língua estrangeira” (HORWITZ, 1987 *apud.* MUKAI, 2016).

Em seu artigo “As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil”, Yuki Mukai (2016, p. 3) comenta que “[...] as crenças eram concebidas como estáveis e imutáveis, sendo geradas na mente do aprendiz. Assim, [...] era importante apenas identificar as crenças dos alunos sem considerar suas experiências do passado, ações e contexto social em que estavam inseridos”.

As crenças não são um componente fixo, elas são pessoais, contextuais, episódicas e, nessa lógica, surgem internamente a partir das experiências, das necessidades, nas interpretações feitas do folclore e da cultura de outrem. A depender do contexto, os seus conceitos podem ser redefinidos, visto que as crenças são inconscientes, dinâmicas e contraditórias (MUKAI, 2016).

Outrossim, vale destacar que “[...] as crenças não devem ser consideradas apenas como processo cognitivo, mas, sim, como processo interativo e socialmente construído, inserido em um contexto, podendo variar de acordo com o aprendiz e o contexto e até dentro de um mesmo contexto.” (*ibid.*, p. 4). Para Mukai (2014), as crenças são entendidas como interativas e socialmente construídas a partir de experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas e refletidas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos

⁵ Do original: “[...] interculturalism only serves as a pathway to the final objective of ‘transculturalism’, where changes happen in both cultures.”.

⁶ Do original: “[...] transculturalism shows that ‘learning the other’ is not the target goal of intercultural education, but rather ‘changing together’, and that in this respect, the teacher and the learner are on the same footing.”.

específicos. Por estarmos consonantes com as ideias do autor, adotaremos esse conceito de crença durante a pesquisa.

Dessa forma, conscientes do conceito de crença, podemos refletir quanto aos seus usos e utilidades na aprendizagem multicultural. Vale comentar aqui que, para adquirir uma outra cultura é necessário compreender previamente a sua própria, além dos valores e experiências individuais (JAPAN FOUNDATION⁷, 2023).

A partir do entendimento das crenças podemos, por exemplo, encontrar pontos em comum entre duas culturas para fomentar a compreensão intercultural e consequentemente alcançar a transculturalidade.

Nesse sentido, a chamada capacidade de compreensão intercultural não só ocorre por meio da compreensão de uma “linguagem”, mas também por meio da compreensão e do respeito entre culturas (JAPAN FOUNDATION, 2023). Lembrando que a compreensão intercultural “[...] é a capacidade de compreender e respeitar a cultura do outro, porém, isso não significa abandonar a sua própria cultura e se adaptar à do outro. É claro, isso não significa também forçar o outro a abandonar sua própria cultura.” (*ibid.*, p. 3, tradução nossa)⁸.

Uma forma de estimular a compreensão intercultural seria por meio do entrecruzamento de culturas durante o ensino. Entrelaçar informações é uma metodologia “[...] que proporciona o diálogo, a reflexão, a problematização e o enriquecimento das informações culturais dos participantes.” (SILVA, 2018, p. 308).

Jeffrey Carter e Sonia Eagle (1998) apresentaram no artigo “Icebergs and Islands: Metaphors and Models in Intercultural Communication” de que maneira o entrelaçamento cultural pode ocorrer através do modelo de ilhas culturais. Em síntese, os autores defendem que, por mais que uma ilha cultural esteja visivelmente distante de uma outra, ainda assim existe um ponto não visível que converge ambas as ilhas.

Por analogia, as ilhas culturais representam ações visíveis, sejam elas formas de pensar ou comportamentos individuais específicos. Já a parte submersa indica outras formas de pensar e valores que de certa forma se assemelham de maneiras invisíveis da cultura de outrem. Logo,

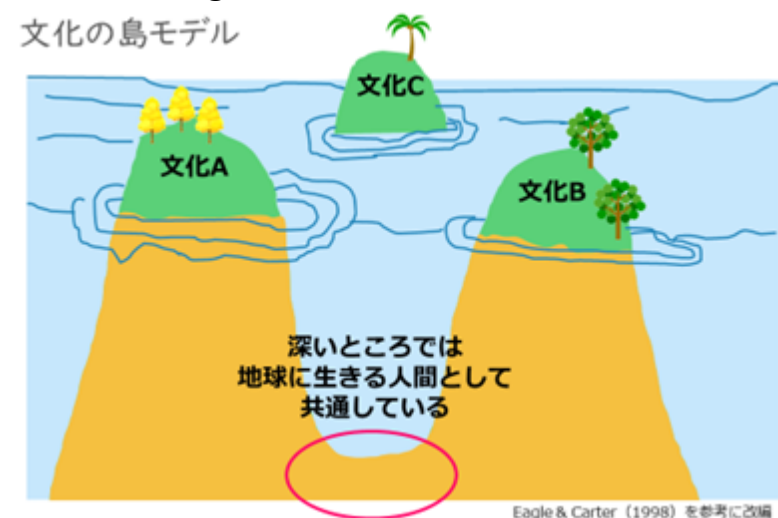
⁷ Instituição vinculada ao Ministério de Relações Exteriores dedicada a realizar programas de intercâmbio internacional por meio da cultura, da linguagem e do diálogo, promovendo entendimento mútuo entre culturas e povos distintos (The Japan Foundation, 2025).

⁸ Do original: “[...] お互いの文化を理解し、尊重する能力ですが、これは自分の文化を捨てて、相手に合わせることはありません。もちろん、相手に自分の文化を捨てさせるわけでもありません。”.

“apesar do comportamento visível ser diferente, sua maneira de refletir sobre valores, entre outros, podem ser semelhantes em aspectos invisíveis.” (JAPAN FOUNDATION, 2023, p. 4, tradução nossa)⁹.

Dessa forma, entendemos que tomar consciência dos pontos em comum que inicialmente não são perceptíveis pode ser um caminho para alcançar a transculturalidade. Temos a seguir uma representação em imagem do modelo de ilhas culturais:

Imagem 1: Modelo de ilhas culturais



Fonte: JAPAN FOUNDATION, 2023, p. 4.

Do exposto, depreende-se que é necessário conhecer a cultura do outro sem abrir mão de sua própria. Sabemos que para que isso possa ocorrer, o entrelaçamento cultural pode ser um caminho. Mas como prosseguir? A Fundação Japão (2023) sugere que “[...] A ideia é que é importante encontrar um novo ‘terceiro lugar’. Esse ‘terceiro lugar’ não é fixo; às vezes está mais próximo do primeiro lugar, e às vezes está mais próximo do segundo lugar.” (p. 3, tradução nossa)¹⁰.

Por fim, vale fazer referência aqui sobre a inflexibilidade cultural. Delia Lin (2012) em seu artigo “Increasing Cultural Flexibility: A Psychological Perspective on the Purpose of Intercultural Education” pontua que: “Temos a tendência de formar nossa visão sobre uma nova cultura por meio de espetáculos de nossa própria cultura e fazer julgamentos e avaliações

⁹ Do original: “目に見える行動は違うのに、目に見えない部分では考え方や価値観が似ていることがあります。”.

¹⁰ Do original: “[...] 新しい「第3の場所」を見つけていくことが大切だという考え方です。この「第3の場所」は決まっているわけではなく、第1の場所に近いときもあれば、第2の場所に近いときもあります。”.

abrangentes da nova cultura.” (p. 201, tradução nossa)¹¹. Dentro desse contexto, tendemos a criar uma inflexibilidade psicológica por meio de avaliações verbais ao mesmo tempo que “[...] julgamentos estereotipados também nos impedem de experimentar diretamente o que está aqui e agora” (*ibid.*, tradução nossa)¹².

Essas inflexibilidades, culturais e psicológicas, são naturais ao indivíduo e são resultados de processos evolutivos. É afirmado que:

Em algumas situações, ela nos protege do perigo, mas em outras situações ela nos impede de nos abirmos para novas experiências. Não deve ser vista como sinal de fraqueza ou incompetência; é natural, embora nem sempre possa nos ajudar a construir relacionamentos confiáveis, saudáveis e harmoniosos entre nós. (*ibid.*, p. 202, tradução nossa)¹³.

Segundo Lin: “Para evitar frustração, confusão, solidão ou insegurança causadas por cruzar fronteiras culturais, tendemos a permanecer em nossas zonas de conforto cultural e a guardar uma certa quantidade de misantropia” (*ibid.*, p. 202, tradução nossa)¹⁴.

2.6. Papel do docente e da escola

Concordamos com Candau (2014) quando considera o professor como um agente humanizador e com o papel ativo na formação cidadã do indivíduo. Nessa perspectiva, o profissional é fundamentalmente um agente sociocultural.

No mesmo sentido, estamos em consonância também com as ideias da autora quando observa a escola como uma instituição representativa para “[...] a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática.” (*ibid.*, p. 35).

No contexto de ensino multicultural e de LE, ambos, professor e escola, são essenciais para a “[...] formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre

¹¹ Do original: “We tend to form our view about a new culture through spectacles of our own culture and make sweeping judgments and evaluations of the new culture.”.

¹² Do original: “[...] stereotypical judgments similarly prevent us from directly experiencing what is here and now”.

¹³ Do original: “In some situations, it protects us from danger, but in other situations it prevents us from opening ourselves to new experiences. It should not be seen as signs of weakness or incompetence; it is natural, though it may not always help us build trusting, healthy and harmonious relationships between one another.”.

¹⁴ Do original: “To avoid frustration, confusion, loneliness or insecurity caused by crossing cultural boundaries, we tend to remain in our cultural comfort zones and guard a certain amount of misanthropy”.

com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade.” (*ibid.*, p. 41).

Nas palavras de Meotti (2018, p. 290), o professor tem o papel de “[...] promover relações positivas entre a cultura nativa e a cultura alvo, confrontando a estereotipação, a discriminação e a hierarquização entre grupos distintos”. Ademais, essa aproximação entre culturas deve ocorrer de maneira crítica, para além de uma perspectiva “turística” ou “pacificadora” (*ibidem*).

Caso uma perspectiva crítica não seja adotada, pode-se surgir o daltonismo cultural do professor e conseqüentemente de toda a turma. O daltonismo cultural ocorre quando há a consciência de diferenças culturais presentes, por exemplo, dentro de sala de aula e ainda assim, perante a dificuldade de lidar com as diferenças, centraliza-se predominantemente no grupo considerado padrão e o naturaliza (CANDAU, 2014).

De acordo com Meotti (2018), uma disciplina não pode ser vista como estática dentro do ensino. Recorrer somente a saberes tradicionais e não refletir sobre a problemática ali existente torna o ensino reducionista.

A autora afirma: “Como forma de superar as práticas educacionais reducionistas, o professor deve deslocar-se da centralidade do ensino e promover uma relação dialógica entre aprendizes e o conhecimento.” (*ibid.*, p. 292). Nesse processo de inter-relação, o ato de ensinar e de ser ensinado se misturam, “[...] pois não há necessidade de se estabelecer divisões, e/ou hierarquias” (*ibid.*, p. 314).

Ser professor hoje, nas palavras de Candau (2014, p. 41), “[...] supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente”. Dentro de sala, temos que ressignificar saberes, práticas e atitudes enquanto temos que ressignificar também nosso papel de professor.

Para alcançar uma educação intercultural, o professor tem que se inserir e se envolver no processo dialógico com os alunos. É necessário quebrar as presunções da visão do lecionador como autoridade máxima da verdade dentro de sala de aula (LIN, 2012).

Ao quebrar o estigma do professor como representante máximo do processo educativo,

“[...] a sala de aula torna-se um espaço vivo de relações onde o conhecimento é criado e compartilhado em atitude de parceria. [...] O trabalho em equipe pode desvelar os sentidos que, muitas vezes, não encontramos nos materiais didáticos, construindo perspectivas múltiplas por meio de problematizações.” (MEOTTI, 2018, p. 292 e 293).

2.7. Dialogismo e interculturalidade

Vimos no tópico anterior sobre a importância da relação dialógica entre aprendizes onde o ato de ensinar e de ser ensinado se misturam. Nesse cenário, o professor perde o papel de representante máximo do conhecimento e também participa dessa relação dialógica. Dessa forma, o ambiente em sala de aula pode promover construções de perspectivas múltiplas de aprendizagem entre participantes (LIN, 2012; MEOTTI, 2018).

Sob tal perspectiva, fica a questão: como podemos promover o diálogo a fim de alcançarmos a competência de compreensão intercultural? Em nossa investigação, vislumbramos trazer à luz o dialogismo bakhtiniano para a realização do nosso objetivo final que é encontrar uma forma de aproximar diferentes grupos socioculturais, étnicos, de gênero, entre outros, em um espaço de acesso equitativo. Isso porque “Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles.” (CANDAU, 2014, p. 40).

Já o nosso desafio em específico está em promover situações de reconhecimento entre os diferentes, de nos colocarmos no lugar do outro e de quebrar e afrontar visões padronizadoras do que é cultura, atrelada à cultura da sociedade japonesa, suas diferentes linguagens e suas manifestações culturais.

Nesse processo, promover interações com os outros pode resultar em situações de conflitos que cabem ao professor, por meio da mediação, construir uma relação intercultural positiva e sem exclusões (*ibidem*). Para romper com caricaturas e com a folclorização cultural de outrem é imprescindível um diálogo intercultural.

Em sala de aula, a cooperação surge como um meio de estímulo ao diálogo e à reflexão. Atividades feitas em grupos levam os alunos para o papel de protagonistas dentro do ensino (Silva, 2018). Além disso, compartilhar “[...] experiências, informações e vivências, provoca uma reflexão sobre o pensar e o agir num processo de complementaridade.” (*ibid.*, p. 305).

A educação intercultural, segundo Pretceille (2003), “[...] deverá conduzir os alunos à compreensão da sua própria cultura e à dos outros, pondo, assim, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ao serviço da formação pessoal e social do indivíduo.” (*apud.*, Silva, 2018, p. 312). Ou seja, diz respeito à compreensão de sua identidade cultural em relação ao outro e a si próprio.

Meotti aponta que “[...] somos seres do discurso, e por meio dele, somos construídos e reconstruídos pela palavra” (2018, p. 287). Em mesmo sentido, Canen (2007) concebe a ideia de que “[...] a identidade de cada sujeito é formada por múltiplos marcadores constantemente construídos a partir de um processo dialógico-social.” (*apud.* CABRAL e JORDÃO, 2020, p. 123).

Para compreender as diferenças e as diversidades, é necessário primeiramente identificá-las e denominá-las. Assim como indica Cabral e Jordão (2020, p. 114), o processo de diferenciação “tem um papel importante na constituição das identidades”.

A partir daqui, vamos apresentar o conceito de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin e que consideramos de suma relevância. Segundo este autor, a orientação dialógica é um fenômeno natural de qualquer discurso vivo (1998). O discurso do “eu” inevitavelmente se encontra com o discurso de outrem proporcionando uma interação viva e tensa. Bakhtin assevera que: “Apenas Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio” (*ibid.*, p. 88).

Já a língua e a palavra, instrumentos que são utilizados pelo discurso para construção do indivíduo, ainda de acordo com Bakhtin, são tratadas como algo ideologicamente saturado, ou seja, contêm dentro delas necessariamente uma concepção de mundo que é assegurada por um certo *maximum* de compreensão mútua. Isso ocorre pois “[...] a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com processos de centralização sócio-política e cultural.” (*ibid.*, p. 81).

Língua ou linguagem única é definido pelo autor como uma “[...] expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua.” (*ibidem*). Em resumo, Bakhtin defende que uma língua única não é dada, mas sim estabelecida em cada momento da vida do indivíduo, opondo-se ao discurso diversificado. Compreender esses conceitos é imprescindível uma vez que é justamente a dialogicidade interna do discurso do “eu” que não aceita formas dialógicas externas de composição (*ibidem*).

Dessa forma, temos, por um lado, a língua e a linguagem saturadas de conteúdos ideológicos e que são asseguradas por um senso comum enquanto, por outro lado, temos um discurso dialógico interno que não aceita formas dialógicas externas. Então, como que o discurso do “eu” inevitavelmente se encontra com o discurso de outrem?

Bakhtin afirma que o discurso “[...] forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.” (*ibid.*, p. 88 e 89). Relembremos que, assim como vimos anteriormente, a linguagem contribui para a formação das estruturas socioculturais - *vide* em (2.2) O ensino de cultura em contexto e sua importância.

Pondo o dialogismo em contexto, o *maximum* de compreensão mútua surge de terceiros que pensam, por exemplo, que quase todos os japoneses apreciam *kendô* 剣道¹⁵ e a praticam por supostamente se tratar de algo que pertence àquela cultura nacional. Essa ideia não surge ao acaso. Ela é advinda da maneira que observamos e interpretamos o Japão e o seu povo. Essa interpretação surge de uma concepção de mundo que é assegurada pela palavra ideologicamente saturada.

O autor aponta também que, em contrapartida da centralização linguística, existem forças estratificadoras onde “[...] a língua não conserva mais formas e palavras neutras [...] ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada.” (*ibid.*, p. 100). Dessa forma, é entendido que toda palavra contém uma consciência viva. Ela é povoada de intenções, evoca contexto(s) de vivência(s) além de ser composta por uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. (*ibidem*).

A linguagem, como concreção sócio-ideológica viva e como opinião plurilíngue, está no limiar dos territórios do “eu” e de outrem. Para o autor: “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva.” (*ibid.*, p. 100).

Estamos em consonância com o autor quando afirma que:

Não é possível representar adequadamente o mundo ideológico de outrem, sem lhe dar sua própria ressonância, sem descobrir suas palavras. Já que só estas palavras podem realmente ser adequadas à representação de seu mundo ideológico original, ainda que estejam confundidas com as palavras do autor. (*ibid.*, p. 137).

O que buscamos por meio desta pesquisa é conseguir compreender as culturas de outrem e, para que isso possa ocorrer, precisamos entender as nossas próprias. Logo, para que a criação de uma identidade individual - que se forma dialogicamente - possa acontecer, precisamos tomar

¹⁵ Arte marcial japonesa desenvolvida a partir das técnicas tradicionais de combate de espadas.

consciência de nossa voz - que nasce de forma dialógica-orientada – e, ao invés de utilizar a palavra penetrada de intenções de terceiros, precisamos povoar as palavras com nossas reais orientações expressivas.

3. METODOLOGIA

Durante o período de inscrições da oferta, todos os participantes concordaram em preencher um formulário de satisfação ao final do curso. Dessa forma, utilizaremos de seus respectivos comentários para refletirmos quanto à eficácia da abordagem que foi proposta.

O formulário consistia em perguntas mistas. Havia três perguntas de múltiplas escolhas quanto ao nível de satisfação referente às abordagens utilizadas no curso, intercaladas por perguntas abertas para comentários justificados do porquê da escolha anterior. Foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você acredita que a conscientização de sua identidade cultural favoreceu na compreensão da cultura japonesa?
2. Você acredita que as discussões feitas dentro de sala foram favoráveis para a compreensão intercultural, em especial com a cultura japonesa?
3. Você se considera satisfeito com o método dentro de sala utilizado para o desenvolvimento da competência intercultural?

Já as perguntas de múltiplas escolhas se dividiam do maior ao menor grau de satisfação: “Sim, creio que ajudou muito”, “Sim, creio que ajudou em parte”, “Não, não creio que ajudou muito” e “Não, não creio que ajudou”. Os participantes também podiam escolher a opção “Não sei dizer” caso não conseguisse opinar quanto determinada pergunta.

Outrossim, os participantes tanto podiam destacar algum ponto geral que considerou positivo ou negativo dentro do curso, quanto deixar algum *feedback* para a melhoria de uma possível oferta futura por meio de outras duas perguntas abertas.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Vamos apresentar neste capítulo sobre o Curso sobre cultura japonesa, ofertado pela Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras da Universidade de Brasília (IsF-UnB). Na sequência, apresentaremos o perfil dos participantes, além de demonstrar como as dinâmicas e problematizações em torno do tema cultura ocorriam dentro de sala.

4.1. Sobre o curso ofertado

A presente pesquisa prosperou e foi possibilitada dentro do Programa Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras da Universidade de Brasília (IsF-UnB). O Programa tem como objetivo o desenvolvimento de proficiência e de internacionalização linguística de estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) credenciadas, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica e de estrangeiros (em língua portuguesa), contribuindo assim para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (REDE ANDIFES ISF, 2019).

Além disso, o programa trabalha em consonância com as IFES credenciadas com o intuito de promover a formação especializada de professores de línguas estrangeiras de forma inicial ou continuada.

Dentro desse contexto, foi proposto ofertar um curso ambientado aos interessados em cultura japonesa, onde seriam desenvolvidas competências de compreensão de práticas socioculturais a partir de discussões sobre determinada temática. Em princípio, foi estipulado um curso com os seguintes objetivos gerais:

O curso tem por objetivo desenvolver a interculturalidade com discussões sobre a multiculturalidade, trataremos das práticas para introduzir informações culturais e linguísticas do nível básico da língua japonesa. Visa preparação para ações concretas no cotidiano para a inserção na cultura. Serão apresentados caracteres fonográficos e ideográficos básicos **para aplicar em diversos gêneros textuais** com a possibilidade de aproximação das práticas sociais, promovendo autonomia na aprendizagem contínua dos participantes (SIGAA, 2024, grifo nosso).

Ademais, inicialmente, o curso tinha como previsão os seguintes resultados esperados:

Espera-se que os participantes do curso possam desenvolver familiaridade com as informações culturais básicas da cultura japonesa e dessa forma, desconstruir alguns estereótipos possíveis da cultura com as discussões sobre as multiculturalidades. Além disso, podemos proporcionar a formação dos licenciandos com a experiência da atuação da prática docência sobre a temática da interculturalidade (*ibidem*. Não publicado).

Por se tratar de uma primeira oferta focada em compreensão intercultural, o curso sofreu algumas alterações durante o seu planejamento. Uma mudança central foi na aplicação de gêneros textuais diversos - destacada nos objetivos gerais. A proposição foi retirada devido ao possível público-alvo esperado, que seriam participantes com pouco ou nenhum conhecimento da língua japonesa.

Com seis encontros ao todo, o Curso sobre cultura japonesa ocorreu entre os dias 06 de novembro e 18 de dezembro de 2024. As aulas foram realizadas de forma *online* via plataforma *Zoom* às quartas-feiras, das sete horas (19h) às dez horas e trinta minutos (22h30min) da noite, compreendendo um total de 21 horas de aulas síncronas. O curso ofertou também atividades de leituras de materiais complementares associados com os temas trabalhados, totalizando outras 11 horas de atividades assíncronas.

Durante o período de matrícula, o curso recebeu um total de 124 inscrições de interessados e no total foram efetivadas 40 inscrições¹⁶. No início da oferta, cerca de 15 participantes não compareceram ao primeiro encontro, o que resultou no desligamento automático desses inscritos. Dessa forma, o curso teve um total de 25 alunos ativos, de início.

No decorrer da oferta, entre o primeiro e segundo encontros, um total de 11 participantes desistiram da participação, por motivos diversos. Nas justificativas das desistências, pode-se destacar em especial o choque de horário com o trabalho ou com a grade de horário acadêmica.

Em síntese, o curso se manteve com um número de 14 participantes ativos do início ao fim da oferta. Veremos sobre os perfis desses no tópico posterior. Mas antes disso, vamos retornar quanto à descrição do curso em si.

Sob as devidas orientações dos seus respectivos professores-orientadores, os tutores¹⁷ utilizaram o livro didático “Irodori: Japonês para a vivência no Japão (A1)” como referência para elaboração do material utilizado em cada encontro. Os temas das aulas foram inspirados e aprofundados dos tópicos NIHON NO SEIKATSU TIPS 日本の生活TIPS, que visa trabalhar questões culturais do cotidiano do Japão.

O curso promoveu efetivamente a discussão de dois eixos principais: linguagem e aspectos relacionados ao trabalho. E, dentro desses eixos, foram abordados temas como: (1)

¹⁶ O curso atende um número total de 25 participantes por turma. Apesar disso, é habitual chamar conjuntamente outros 15 participantes da lista de espera.

¹⁷ Foram abertas inscrições para duas turmas do Curso sobre cultura japonesa. Cada turma tinha um tutor diferente.

gestualidade, (2) *emoji* e pictografia, (3) abreviações, (4) culinária e alimento como objeto cultural. Vale ressaltar que inicialmente o curso tinha como intenção trabalhar com o tema de culinária como um dos eixos centrais, mas, por questões de tempo, o tema foi incorporado dentro do eixo de linguagem.

4.2. Perfil dos participantes

A partir de agora vamos fazer uma breve apresentação dos participantes do Curso sobre cultura japonesa. As informações relativas ao curso, formação e estudo prévio da língua de cada um foram registrados e anotados pelo tutor da turma por meio de uma proposição de uma atividade de autoapresentação feita no primeiro encontro do curso.

Como a oferta foi realizada por meio de encontros síncronos e de forma *online*, permitiu com que todo o grupo tivesse contato com pessoas de culturas diversas, haja vista que tinham participantes de quatro das cinco regiões do país.

Os quatorze integrantes consistiam em doze mulheres e dois homens. Havia três grupos com quatro representantes que viviam nas regiões nordeste, sul e sudeste, além de outros dois representantes da região centro-oeste. Outro ponto que vale destacar é que ao menos três desses participantes estudavam em outra região da sua de origem ou vieram de fora do Brasil para estudar no país. Dentre os participantes havia três doutorandos, um mestrando, um professor acadêmico e nove graduandos.

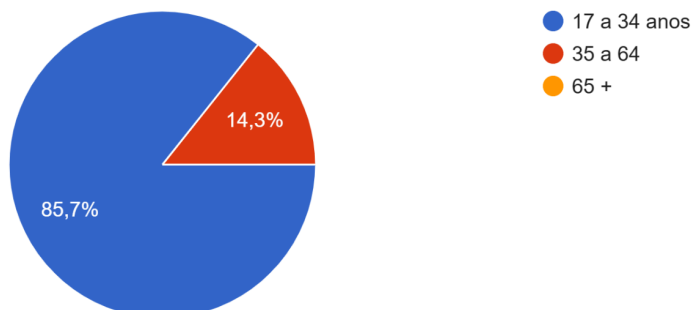
Outro ponto relevante é que, até o momento da oferta do curso sobre cultura japonesa, apenas dois participantes ainda não havia tido contato com o estudo da língua em si. Parte majoritária do grupo, mais precisamente nove participantes, já havia estudado a língua japonesa pela Rede Andifes IsF, o que mostra o alcance do programa. Além disso, dois integrantes já havia estudado japonês por conta própria e um integrante fazia prática escrita da língua por meio de um curso de extensão pela universidade em que estava vinculado.

Um último ponto a ser comentado é com relação à faixa etária dos participantes, em que, conforme o gráfico a seguir, doze dos quatorze integrantes tinham entre 17 a 34 anos.

Gráfico 1: Gráfico com faixa etária média dos participantes

Qual é sua faixa etária?

14 respostas



Fonte: criado pelo autor a partir de coleta de dados.

Veremos na sequência, dentro desse cenário, de que forma essas diferenças regionais de cada integrante contribuíram ou não para a aquisição da competência intercultural proposta. Vamos observar se cada exposição pessoal da percepção quanto certas condutas ou hábitos culturais, seja da sua própria cultura, seja da cultura-alvo, gerou um ambiente favorável ou não para a aprendizagem coletiva.

4.3. Aumentando a flexibilidade cultural

Neste tópico apontaremos sobre a flexibilidade cultural e como podemos aumentá-la a partir de uma perspectiva psicológica. Além disso, veremos também como esse conhecimento foi aplicado em termos práticos dentro de sala de aula.

De acordo com Lin (2012): “Um componente importante para aumentar a flexibilidade cultural é permitir um espaço para os alunos explorarem e discutirem seus próprios valores como indivíduos e se tornarem conscientes de onde esses valores vêm e como esses valores podem mudar com base em novos entendimentos de outras culturas.” (p. 205, tradução nossa)¹⁸.

Dentro do contexto do curso oferecido, para que os alunos pudessem se conscientizar e refletir quanto aos seus respectivos valores individuais, foram sugeridos exercícios que promovessem o pensamento crítico da forma que a cultura brasileira e a japonesa eram vistas. Vale ressaltar também que, dentro dessas atividades, por tratarmos de multiculturalismo, os participantes, em diversos contextos, apresentavam conhecimentos de outras culturas.

¹⁸ Do original: “An important component of increasing cultural flexibility is to allow a space for students to explore and discuss their own values as individuals and become aware of where these values come from and how these values may change based on new understandings of other cultures.”.

Outro ponto a ser destacado, assim como Meotti (2018) aponta, o professor, dentro de sala, precisa retirar-se da centralidade do ensino enquanto abre espaço para que todos os participantes sejam agentes que contribuam para a construção do conhecimento. Para que isso pudesse ocorrer, propomos que o tutor também participasse de todas atividades reflexivas para alcançar o objetivo de aprendizagem coletiva. Para exemplificar, de agora em diante descreveremos duas atividades feitas em sala.

A descrição demonstrará a base de todas atividades feitas, pois tinham a mesma finalidade: fazer o participante se conscientizar de seus próprios valores individuais e de suas crenças quanto à própria cultura e da cultura-alvo, além de inserir o tutor dentro da atividade como um membro do grupo de diálogo e de reflexão.

Durante o primeiro encontro foi proposto que os participantes se questionassem sobre a seguinte pergunta: “O que vem em mente quando você pensa em ‘cultura japonesa’?”. Utilizando de uma ferramenta de *breakout room*¹⁹ da plataforma, os membros foram divididos em grupos de cinco pessoas onde, dentro de um tempo aproximado de dez minutos, cada um deveria refletir e expor aos demais sobre o que se imaginou, além de destacar o motivo.

Após a reflexão e diálogo entre o grupo, cada participante tinha que registrar algumas palavras-chaves para a criação de uma nuvem de palavras. Por meio dela, foi possível verificar quais palavras foram mais citadas entre os grupos. Utilizamos a plataforma chamada *Mentimeter*²⁰ para essa proposição. Segue as palavras registradas:

¹⁹ Amplamente utilizado dentro do contexto de aulas *online*, o termo refere-se a uma função que permite separar os membros de uma reunião em grupos menores por meio da criação de salas simultâneas. Dentro dessa funcionalidade, só é gravada a sala em que o anfitrião do evento está presente.

²⁰ *Software* de apresentação interativa que, por meio de perguntas anônimas, “[...] garante que todas as vozes sejam ouvidas, mesmo aquelas que normalmente não se pronunciam” (MENTIMETER, 2025). A ferramenta auxilia em atividades de quebra gelo, na obtenção de *feedback* de forma instantânea, na observação e avaliação do entendimento do grupo sobre determinado tema e facilita nas tomadas de decisões em contextos diversos. Utilizamos a ferramenta de nuvem de palavras em sala de aula, onde cada participante podia escrever em média três palavras-chaves, sem acesso inicial à nuvem e aos termos destacados por cada um.

Imagem 2: nuvem de palavras nº 1

Nuvem de palavras - cultura japonesa

O que vem em mente quando você pensa em 'cultura japonesa'?

50 responses



Fonte: criado a partir de dinâmica em sala.

Depois da reflexão em grupo, cada participante foi convidado a retornar à sala principal do encontro para apresentar o que e o porquê colocou determinado termo dentro da nuvem de palavras. Assim como a imagem destaca, foram coletadas 50 respostas ao todo. Dentre essas, vamos focar nas sete que foram mais citadas e que aparecem centralizadas em destaque com fontes maiores. São as seguintes: respeito, formalidade, anime, comida, hierarquia e arte.

Com todos reunidos na sala principal, alguns alunos foram questionados sobre o porquê dessas palavras estarem em destaque. Theo²¹, o primeiro que se propõe a comentar, pontua: *Primeiro que são três pontos que estão ligados que é a hierarquia, o respeito e a formalidade. E todos também atravessam a língua porque tem toda a questão da linguagem formal etc. [...] Tem respeitos diferentes para pessoas diferentes e de hierarquias diferentes que exigem formalidades diferentes. Um ambiente de trabalho vai ser diferente do ambiente escolar, por exemplo.*

É perceptível que o participante já tem certo conhecimento sobre alguns aspectos comportamentais, hierárquicos e culturais da sociedade japonesa. Esse conhecimento pode ter

²¹ Utilizamos nomes fictícios para cada integrante usando como critério de definição a letra inicial do nome verdadeiro. Veremos a partir daqui excertos de falas destacados em itálico com considerações pessoais de cada integrante. Os recortes das falas foram retirados e transcritos das gravações das aulas. Como a plataforma *Mentimeter* apenas destacava palavras-chaves, achamos relevante questionar cada participante o(s) porquê(s) da descrição do(s) termo(s). Essas justificativas individuais serviram de base para alcançarmos nossas reflexões sobre a eficácia do método escolhido e na observação das ressignificações posteriores que ocorreram com relação às palavras destacadas inicialmente.

sido adquirido por meio de um estudo prévio da língua japonesa ou até mesmo em contato com o anime, que também foi recorrentemente citado dentro da nuvem de palavras.

Na sequência, Sol complementa o comentário do colega destacando os termos anime e comida. É dito: *Assim, sobre a comida, o Japão tem um gosto muito específico [...] que é o agridoce, que inclusive eu odeio (risos). Mas eles gostam muito de comida agridoce. [...] E sobre o anime, [...] a gente vê o anime como um entretenimento, mas também tem muito preconceito envolta disso. Por exemplo, tem os estereótipos daquela pessoa reclusa que fica o dia inteiro assistindo anime. [...] Mas eu acredito que seja uma grande parte da cultura japonesa também.*

Os comentários feitos por Theo e Sol promoveram a reflexão dos demais participantes sobre o tema. Prova disso é o comentário de Gil que trás o seu contexto pessoal da sua relação com o anime. Ela afirma: *Eu quero comentar sobre uma situação que aconteceu comigo sobre isso de preconceito sobre quem assiste anime. Ano passado [...] eu lembro que pediram para nos apresentar (citando sobre o contexto dentro da faculdade) e falar sobre o que a gente gosta de fazer. Eu lembro que quando falei que gosto de anime, todo mundo da sala começou a rir.*

Rita também participa da reflexão comentando sobre a exportação cultural: *é uma coisa que vem acontecendo muito com os países asiáticos que normalmente, há uns tempos atrás, há uns 20 anos atrás, no geral quando a gente pensava nesses países, a gente focava mais na questão econômica. Não que não tenha esse foco hoje em dia, mas com esse investimento nessa exportação cultural que a gente vê no Japão com relação aos animes e na Coreia, por exemplo, com relação à música e aos doramas, é uma forma também de mostrar sua cultura ao mesmo tempo também de estar no mundo internacionalizado.*

Gil e Rita, com base em suas respectivas experiências individuais com o anime²², *dorama*²³ e música, puderam apresentar alguns aspectos da cultura japonesa que talvez não fossem de conhecimento coletivo. Somam-se esses comentários ao tema que foi indiretamente aberto sobre como a animação é vista no Brasil e no Japão respectivamente.

Os comentários dos participantes, apesar de parecerem despropositados, servem de orientação de como e quando o tutor pode trabalhar com determinado tema dentro de sala. Como

²² *Anime* アニメ é um termo adaptado e abreviado da palavra inglesa “animation”. Enquanto que no Brasil o termo refere-se às animações oriundas do Japão, para os japoneses o termo refere-se a todo e qualquer tipo de animação independentemente de sua nacionalidade.

²³ *Dorama* ドラマ é um termo adaptado da palavra inglesa “drama” e que refere-se a séries de TV asiáticas, em especial da China, Coreia do Sul e Japão.

exemplo, a partir do comentário de Theo, o tema da formalidade foi planejado e discutido dentro das situações de trabalho e casual. Com o comentário de Gil, o termo e o arquétipo de *otaku*²⁴ dentro do Brasil e Japão também foram refletidos dentro de sala. Esse paradigma se repetiu durante toda a oferta.

Reflexões diversas podem surgir por meio da interação dialógica. Um exemplo, Isis analisa a nuvem de palavras e nota algo relevante e que seria trabalhado ainda durante o mesmo encontro. É dito: *Sensei*²⁵, *eu notei aqui agora. A gente não colocou “língua”, né. Apesar de eu particularmente achar que língua é parte imprescindível de qualquer cultura, né. Mas ela não apareceu.*

Ainda que o termo “língua” tenha sido associado indiretamente ao “respeito” e à “hierarquia”, os participantes não destacaram-o nominalmente como um fator cultural japonês dentro da nuvem. Essa reflexão de Isis serviu como introdução ao seguinte tema que seria abordado em aula: os caracteres japoneses e sua influência no Brasil.

Voltando à reflexão da nuvem de palavras, Theo levanta um ponto que seria trabalhado recorrentemente durante o curso: o estigma e estereótipo do outro. Seu comentário surge da palavra “racionalidade”. Ele afirma: *eu acho que isso é uma ideia que talvez seja um pouco errônea. [...] Por exemplo, quando se tem aquela ideia meio preconceituosa de que japoneses, asiáticos etc, são bons em exatas. Tem essa imagem feita de que eles são pessoas frias até mesmo e cria até mesmo um estereótipo. Essa ideia de racionalidade pode criar um estereótipo.*

Mais uma vez o participante contribuiu dentro de sala problematizando o termo “racionalidade”. O que Theo percebeu e comentou, consequentemente instigou os seus colegas para refletirem quanto a uma nova perspectiva da palavra e do que ela pode representar.

O tutor também participou dessa dinâmica, imaginando o que provavelmente seria comentado pelos integrantes. A imagem a seguir traz algumas representações de conceitos gerais como comidas típicas, vestimentas, artes tradicionais e animações.

Imagem 3: representações gerais de “cultura japonesa”

²⁴ *Otaku* オタク é outro termo com duas significações. Enquanto que no Brasil o termo refere-se aos fãs dos mangás (quadrinhos japoneses) e dos animes, no Japão o termo geralmente refere-se a quem tem uma obsessão para além do saudável de qualquer tema ou qualquer forma de entretenimento em particular.

²⁵ *Sensei* 先生 é um termo honorífico que expressa respeito e admiração por quem têm experiência e conhecimento em determinada área. O termo é utilizado em diversos contextos e, dentro de sala de aula, refere-se ao professor.



Fonte das ilustrações: *Irasutoya*.

Nota-se que os conceitos gerais se aproximam do que foi comentado pelos participantes. Ainda assim, o coletivo destacou alguns aspectos culturais, que para determinado integrante, podem ser relevantes individualmente, como por exemplo a “cultura do trabalho”, a “arquitetura”, dentre outros, que não foram inicialmente imaginadas pelos tutores da oferta.

Para encerrarmos, gostaríamos de destacar como que era feita a abordagem contrária, da perspectiva da cultura brasileira para reflexão de algum aspecto da cultura japonesa. Esse ponto é essencial pois, para entendermos a cultura do outro é necessário encontrar um local de reflexão entre a própria cultura e a cultura-alvo (JAPAN FOUNDATION, 2023).

No segundo encontro do curso, dia 13 de novembro, os participantes foram instigados a refletirem sobre a seguinte pergunta: “Como você imagina que a ‘cultura brasileira’ é vista por terceiros?”. A atividade seguiu a mesma proposta citada anteriormente, contudo não foi feita uma nuvem de palavras dessa vez.

A turma se separou em grupos menores, discutiram entre si e retornaram à sala principal em um período médio de dez minutos. Na sala principal, Isis se propôs a iniciar com os comentários: *Eu só consegui pensar apenas em coisas ruins no começo. [...] Por exemplo, conhecem o Brasil por causa do futebol, né. [...] A questão da hipersexualização do corpo da mulher brasileira [...]. Eu fiquei triste porque eu percebi que minhas primeiras impressões de que um estrangeiro teria sobre o Brasil foram negativas.*

Iara agrega ao comentário de Isis afirmando: *[...] eu conheci chineses e tem muito dessa sexualização da mulher. Realmente é muito grande lá fora. E, dependendo do país, [...] as*

peessoas não sabem nem o que é o Brasil. Pensam que (os brasileiros) falam espanhol, que tudo é América Latina, que é tudo igual. Não tem muito essa diferenciação da cultura.

Ellen e seu grupo tiveram reflexões em comum com o comentário de Iara. Ela comenta: *Eu e meu grupo também imaginamos que as pessoas de outros países imaginam que nós falamos espanhol. [...] Eles pensam na cultura centralizada no Rio de Janeiro e em São Paulo e por isso pensam que é um país violento em todas as regiões. [...] E [...] eu já vi uns relatos de pensarem que o Brasil não tem tecnologia, pensam que é tudo mato.*

Essas foram algumas das reflexões que surgiram durante a dinâmica. Nota-se que os participantes estavam consonantes em suas ideias. Tanto é que não questionaram nenhum dos comentários em nenhum momento.

O tutor novamente participou da atividade imaginando o que possivelmente seria citado pelos integrantes. Dentro da imagem a seguir têm representações da culinária, dos esportes, dos pontos turísticos, da flora e das danças tradicionais brasileiras.

Imagem 4: representações gerais de “cultura brasileira” aos olhos de terceiros



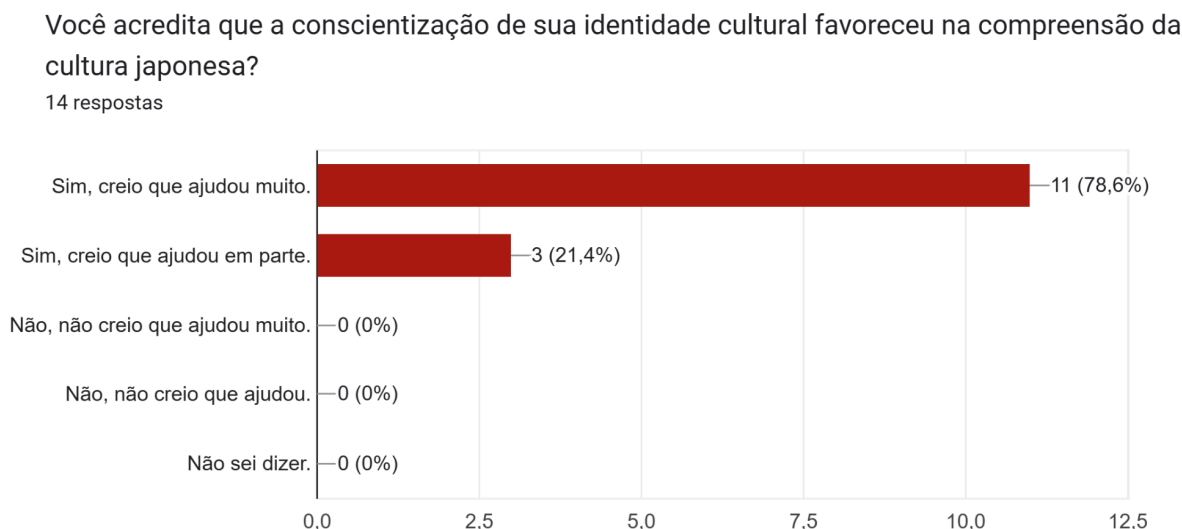
Fonte das ilustrações: *Irasutoya*.

Conscientes dos estereótipos que existem com relação à cultura brasileira, os participantes, por meio dessa atividade, puderam refletir da forma que vêem a cultura do outro. Observar a maneira que a própria cultura é vista por terceiros, instigou-os a refletirem se o que se entende da cultura de outrem pode ou não ser também um pensamento generalizante ou até mesmo preconceituoso quanto à cultura-alvo.

5. ANÁLISE E RESULTADO

Na primeira pergunta os participantes foram questionados quanto a conscientização da própria identidade cultural. Observe:

Gráfico 2: resposta com relação à pergunta nº 1



Fonte: criado pelo autor a partir de coleta dos dados do formulário.

Nota-se que os participantes apontaram a conscientização da própria identidade cultural como um fator que favoreceu na compreensão da cultura japonesa. Dos números totais, onze pessoas (78,6%) afirmaram que foi muito favorável e outras três (21,4%) apontaram que ajudou em parte. Vamos conferir algumas das justificativas.

Theo aponta quanto a relevância da comparação: *Acredito que ao entender a minha cultura, fica mais fácil criar um paralelo com as culturas estrangeiras, até mesmo por meio de comparação. Tivemos muitos exemplos de situações na cultura japonesa que tinham um paralelo similar no Brasil, e acredito que esses exemplos e paralelos ajudam bastante na compreensão da cultura do outro.* Esse ponto foi amplamente destacado por parte majoritária do grupo.

Julie complementa o comentário do colega: *Considerando que venho de uma cultura diferente da brasileira, essa perspectiva já me ajudou bastante a lidar com as diferenças e possíveis "choques culturais", acima de tudo, me auxiliou a ver as coisas sobre outras lentes.*

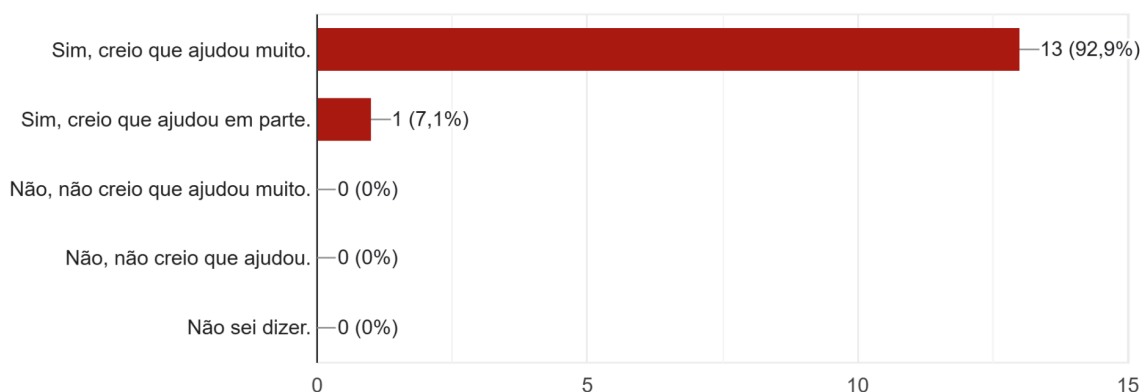
A abordagem dialógica utiliza-se de experiências pessoais e da identidade cultural de cada um para alcançar o objetivo final de aprendizagem. Assim como Sol destaca: *Entender o meu local de origem cultural foi importante para traçar paralelos entre duas culturas tão distintas*. Contudo, utilizar esse método não significa criar um contexto de assimilação total da cultura-alvo, pois *existem certos aspectos da cultura japonesa que são tão únicos que é difícil se relacionar*.

Com relação à segunda pergunta, sobre a relevância das discussões como fator de compreensão intercultural, treze participantes (92,9%) apontaram como algo que ajudou muito. Além disso, o participante restante (7,1%) indicou como algo que ajudou em parte:

Gráfico 3: resposta com relação à pergunta nº 2

Você acredita que as discussões feitas dentro de sala foram favoráveis para a compreensão intercultural, em especial com a cultura japonesa?

14 respostas



Fonte: criado pelo autor a partir de coleta dos dados do formulário.

Ana, que afirmou que as discussões ajudaram em parte, citou que *as discussões são legais porque todos podem trazer mais ideias e seus pontos de vista*. Essas novas reflexões surgem para *nos forçar a pensar além de nossas concepções iniciais* (Dália).

A partir dessas aberturas, *ouvir a opinião dos outros se torna enriquecedor pois traz uma visão ou ideia que não teríamos acesso de outra forma* (Sol). Outrossim, por meio do diálogo, *podemos pensar e ter consciência de aspectos diferentes e/ou iguais e consequentemente nos abrir a novas discussões* (Bruna). Dessa forma, cada um que, *sabia sobre um assunto ou outro, ampliou o leque de conhecimentos de todo mundo* (Gil). É perceptível que *as discussões em sala*

de aula possibilitaram que ampliássemos nossa percepção e compreensão dessas diferenças e das peculiaridades que fazem parte da cultura japonesa (Isis).

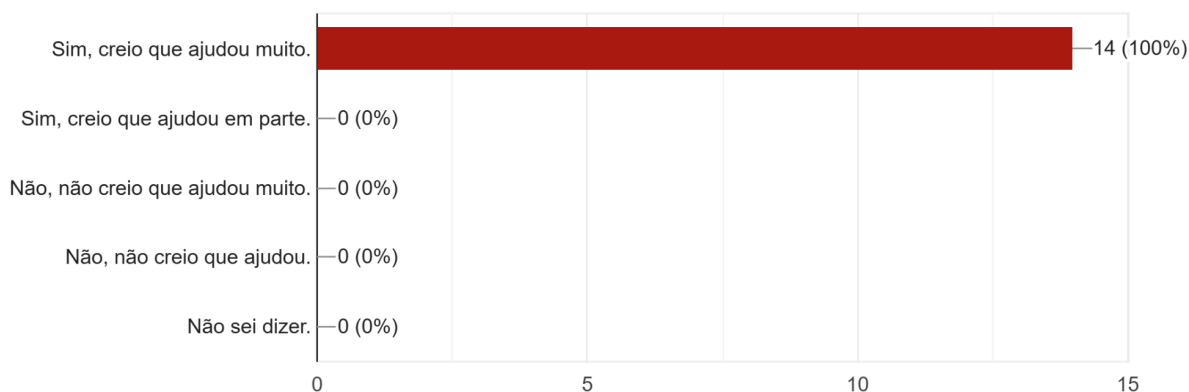
Outro ponto relevante destacado por Theo é que durante as reflexões, *as discussões sempre tentavam construir um paralelo com o Brasil, mas nunca tentando diminuir a nossa cultura*. Essa observação é essencial visto que, durante as dinâmicas de problematização, existe uma linha tênue com a ideia de julgamento ou desaprovação com relação a determinado aspecto de uma cultura ou outra e esse certamente não é o objetivo das propostas feitas em sala.

Na terceira pergunta, os participantes foram questionados quanto ao método utilizado. Assim como o gráfico a seguir nos mostra, a pergunta teve a aprovação de todos os participantes do curso. De modo geral, em quase todos os comentários destacou-se a relevância do diálogo e da interação dentro de sala. Observe:

Gráfico 4: resposta com relação à pergunta nº 3

Você se considera satisfeito com o método dentro de sala utilizado para o desenvolvimento da competência intercultural?

14 respostas



Fonte: criado pelo autor a partir de coleta dos dados do formulário.

Segundo Julie, *a abertura a diálogos e ponto de vista é uma tomada interessante no ensino, particularmente o de língua ou de cultura*. A exposição de determinado assunto, a separação do grupo em outros menores e abertura para uma nova reflexão mais abrangente podem trazer resultados distintos. Assim como Dália afirma: *a maneira que a aula foi realizada, com apresentação do tema que seria abordado por meio de textos, vídeos e ilustrações; focando*

sempre em ter uma grande interação entre os alunos, se fez muito produtiva nesse momento de aprendizado.

Fazer com que todos tivessem voz e dessem suas opiniões e relatos pessoais a respeito dos tópicos apresentados, [...] enriqueceu bastante a aula (Theo). Além disso, as perguntas no início das aulas podiam até ser confusas a princípio, mas à medida que a discussão avançava ficava mais fácil de compreender a ideia geral por detrás dela (Sol).

Por fim, para sintetizarmos nossas reflexões, gostaríamos de analisar e pontuar brevemente sobre os resultados das dinâmicas realizadas em sala de aula. No último encontro, dia 18 de dezembro, os participantes foram convidados a repensarem quanto à pergunta feita no início do curso: “O que vem em mente quando você pensa em ‘cultura japonesa’?”. O objetivo da proposição era averiguar o que foi ressignificado e quais novas perspectivas surgiram em cada um dos integrantes a partir do curso ofertado.

Utilizaremos aqui a segunda nuvem de palavras, que foi desenvolvida em coletivo, juntamente com alguns enxertos de falas de parte do grupo para fazermos nossas interpretações dos resultados alcançados.

De início, os participantes, separados em três grupos, lembraram sobre o que foi abordado ao longo do curso enquanto discutiam entre si sobre suas aprendizagens adquiridas. Feita a discussão, cada indivíduo tinha que registrar ao menos uma palavra-chave para a criação de uma nova nuvem de palavras. Com 22 respostas totais, as palavras se associavam com os temas discutidos no decorrer do curso. Observe:

Imagem 5: nuvem de palavras nº 2

O que vem em mente quando você pensa em 'cultura japonesa'?

22 responses



Fonte: criado a partir de dinâmica em sala.

Para iniciarmos, os termos “respeito”, “hierarquia” e “milénar” permaneceram na nuvem, contudo os dois primeiros termos, que antes estavam centralizados na primeira proposição - *vide* Imagem 2 em (4.3) Aumentando a flexibilidade cultural -, aparecem aqui nas partes mais extremas da nuvem, o que indica que foram pouco destacados durante a segunda reflexão. Quanto ao termo “milénar”, se manteve inalterado. Já em sentido contrário, termos como “racionalidade”, “sabedoria” e “anime” não foram descritos dessa vez.

Com base na nuvem, podemos pressupor que os termos recorrentes adquiriram novos sentidos ou ressignificados. Em outras palavras, os termos que permaneceram na segunda coleta não são mais vistos como na primeira. Isso pode ser justificado pelo fato de os termos recorrentes terem saído da centralidade da nuvem.

Já aos termos que permaneceram na nuvem, para os participantes do curso, representam de alguma forma a cultura japonesa. Contudo, agora entende-se que não definem a sociedade e os comportamentos da cultura-alvo como um todo.

Outrossim, a não aparição de termos como “racionalidade” e “sabedoria”, anteriormente presentes na primeira nuvem de palavras, pode ter sido resultado direto do processo interativo-dialógico. Uma vez conscientes que as palavras podem ser uma reverberação de estigmas e preconceitos com relação à cultura do outro e como ela é vista, não foram mais destacadas.

Já com relação ao “anime”, o entendimento de que o termo não se refere a um estilo de animação japonesa, mas sim a toda e qualquer animação, pode ter contribuído para que os integrantes não inserissem o termo na nuvem de palavras.

Como reflexão final sobre os objetivos alcançados, Rita comenta que: *de modo geral, serviu [...] para gente tirar alguns estereótipos, que [...] era o objetivo. [...] As palavras que a gente colocou podem até ter ampliado o significado, mas elas não mudaram, sabe? Eu ainda penso em trabalho só que agora eu penso também na questão da hora extra, nessa questão da coletividade, nessa questão da (...) até da informalidade (do trabalho) que eu realmente não sabia que existia.*

Em conclusão, assim como os dados e comentários coletados apontaram, é notório que a conscientização da própria identidade cultural e as discussões feitas em coletivo favoreceram positivamente na compreensão de aspectos interculturais. Isso só foi possível graças aos métodos do modelo de ilhas culturais (EAGLE e CARTER, 1998) que valoriza a conscientização e a

percepção de aspectos inicialmente não visíveis de determinada cultura, e graças à perspectiva dialógica de Bakhtin (1998) que busca trazer à luz a voz com concepções próprias do indivíduo, para além da concepção assegurada por um *maximum* de compreensão coletiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desta pesquisa se tratar de uma investigação inicial, com base nas reflexões feitas em coletivo e por meio da análise do formulário aplicado, foi perceptível que a conscientização da própria cultura pode sim favorecer a aquisição de uma cultura-alvo. A proposição de dinâmicas reflexivas que estimulam o pensamento crítico para observar a cultura de outrem, seus costumes e comportamentos sem generalizações por meio de entrecruzamento intercultural mostrou-se uma abordagem promissora para o uso dentro de sala de aula.

Podemos observar no comentário da Isis que compreende que a subjetividade de culturas distintas nos instiga a refletir quanto às singularidades de nossa própria cultura. Ela comenta: *Quando a gente estuda outra cultura, eu penso que a gente deve refletir sobre a nossa própria. Pensar assim: isso deveria ser interessante a gente procurar na nossa, isso eles poderiam aprender conosco.*

Reconhecer a pluralidade cultural e aprender sobre as nossas diferentes culturas se tornam ações que contribuem a transformação para uma sociedade mais equitativa uma vez que, para desenvolver uma flexibilidade com a cultura do outro, é necessário escutar, compreender e ter empatia com o mesmo. Nesse processo, podemos destacar as singularidades individuais existentes, dar seu devido espaço dentro do currículo de ensino e consequentemente dar voz aos grupos que historicamente são silenciados.

Seguindo os termos fundantes da Base Nacional Comum Curricular, podemos abordar o ensino da cultura sob uma nova ótica que não só valorize aspectos culturais dos grupos majoritários, mas que também dê espaço aos aspectos de grupos minoritários. Criar espaços vivos de relações onde podemos aprender com o outro por meio do diálogo se apresenta como um caminho para a compreensão e respeito mútuo entre culturas. E, dentro do ambiente escolar, cabe ao professor observar, refletir e gerar a mudança por meio da criação de dinâmicas que estimulem o pensamento crítico através da problematização.

Antes de finalizar nossas considerações, vamos registrar as limitações do presente estudo. Devido à natureza da pesquisa, só foram analisados dois pequenos fragmentos de duas aulas, uma dinâmica feita no primeiro encontro e outra que foi feita no último encontro. Apesar de alcançarmos alguns resultados consideráveis como a boa aceitabilidade dos participantes com relação aos métodos testados e na percepção dos mesmos quanto aos efeitos positivos do diálogo

e da colaboração para o desenvolvimento da competência cultural, existem pontos que podem ser aprofundados em pesquisas futuras como a análise de como a interação entre discentes favorece na compreensão e reconhecimento de aspectos culturais e de que forma o choque cultural implica na resignificação de uma ideia primária.

Houve também as limitações de ordem técnica. Em primeiro lugar, apesar de as aulas do curso terem sido gravadas, o tutor não teve acesso às reflexões iniciais de cada participante devido a fatores como a não gravação das discussões feitas em *breakout room*. A segunda limitação técnica diz respeito ao tempo disponível para a coleta de dados. Neste estudo, analisamos termos a partir de uma nuvem de palavras, contudo as descrições do porquê da escolha de tal termo não foi requisitado por escrito por questões de tempo durante as dinâmicas.

Essas reflexões nos levam a propor como investigação futura a análise detalhada de como o outro - como por exemplo, a cultura popular do anime ou dos *doramas* no caso do Japão ou as novelas no caso do Brasil - pode influir no entendimento de cultura de terceiros, ou ainda, averiguar de que forma o processo de cognição responde em atividades de reflexão coletiva, perante ao choque cultural e diante da resignificação de determinado entendimento primário.

Mesmo com as restrições acima descritas, os objetivos, geral e específicos, da pesquisa foram alcançados e esperamos que as contribuições aqui presentes possam motivar outros professores no desenvolvimento mais atividades críticas-reflexivas dentro de sala. Em síntese, ansiamos que sejam abertos mais espaços para diferentes pontos de vista quanto à pluralidade cultural existente dentro do âmbito de ensino.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIFES. **Resolução de criação da Rede IsF nº 01/2019**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- CABRAL, Lucas Munhoz; JORDAO, Rosana dos Santos. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 111-136, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 dez. 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- EAGLE, Sonia; CARTER, Jeffrey. Icebergs and Islands: Metaphors and Models in Intercultural Communication. **IBUNKA COMMUNICATION KENSHUU**, Tóquio, v. 10, p. 97-118, 1998.
- KOKUSAI KOURYUU KIHON NIHONGO KOKUSAI SENTA—. **Nihongo kyouiku to bunka, ibunka rikai nouryoku**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.jpfr.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/methods/dl/civilization_p3_01.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [s. l.], 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- LIN, Delia. **Increasing cultural flexibility: A psychological perspective on the purpose of intercultural education**. In: Song X, Cadman K, eds. *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education*. The University of Adelaide Press, p.191-208, 2012.
- MEOTTI, Juliane. ESPAÇOS PARA REFLEXÃO INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**, Anápolis, ed. 1, p. 285-295, 2018.

MENTIMETER: Interactive presentation software. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MUKAI, Yûki. As pesquisas em crenças no ensino aprendizagem de japonês como LE no Brasil. **Estudos Japoneses**, [S. l.], n. 36, p. 147–161, 2016. DOI: 10.11606/issn.2447-7125.v0i36p147-161. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/127695>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MUKAI, Yûki. Reflexões sobre a cultura de ensinar, cultura de aprender e cultura de sala de aula no contexto multicultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 10; **ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA**, 23, 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Departamento de Letras Orientais e Eslavas, 2014. p. 70-81.

OXFORD English Dictionary. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SILVA, Valdilene. A PRÁTICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO INTERCULTURAL. **DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**, Anápolis, ed. 1, p. 297-317, 2018.

Sistema integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas: **Visualização da Ação de Extensão.** [S. l.], 2024. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/16006>. Acesso em: 26 jan. 2025.

THE JAPAN FOUNDATION. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.jpjf.go.jp/e/>. Acesso em: 13 fev. 2025.