

GABRIELA VIANNA MELLO

**O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA  
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL CISV:**  
cidadania intercultural e contribuições para o uso do  
inglês



ARARAQUARA – S.P.  
2023

GABRIELA VIANNA MELLO

**O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA  
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL CISV:**  
cidadania intercultural e contribuições para o uso do  
inglês

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Língua.

**Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld**

ARARAQUARA – S.P.  
2023

M527p Mello, Gabriela Vianna  
O papel da experiência na organização internacional CISV :  
cidadania intercultural e contribuições para o uso do inglês / Gabriela  
Vianna Mello. -- Araraquara, 2023  
120 p. : tabs., fotos  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Cíbele Cecílio de Faria Rozenfeld  
  
1. Língua inglesa. 2. Estudos interculturais. 3. Linguística aplicada.  
4. Organizações não-governamentais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELA VIANNA MELLO

# **O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL CISV: cidadania intercultural e contribuições para o uso do inglês**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Língua.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de língua  
**Orientadora:** Profª Drª Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 25/05/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profª Drª Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

**Membro Titular: Profª Drª Ana Cristina Biondo Salomão**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana**

Universidade Federal de São Carlos

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara



À Bi

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, que, sempre preocupados e solícitos, me apoiaram cada um à sua moda. Foram a sopa quentinha que eu precisava no dia em que não pude cozinhar e a companhia acolhedora nos dias em que eu só precisava de silêncio.

Agradeço, também, ao meu irmão, que nunca deixa de me surpreender e me lembrar de que a vida é bonita. Obrigada por me ajudar a respirar com calma e entender que a gente só dá um passo de cada vez.

Ao Ari, que em meio a abraços quentinhos, leituras com vitamina D e pés dados em dias de desespero acadêmico, nunca me deixou duvidar de mim mesma.

À Diana e Silvião, que durante grande parte desse trajeto, me abrigaram com carinho e entusiasmo, sempre interessados no processo e dispostos a me celebrar.

À Andrea, minha psicóloga, companheira de tantos processos doídos, mas bonitos, que me guiaram até aqui.

À Cibele, minha orientadora, que sempre tão compreensiva e acolhedora, me acompanhou mesmo quando eu não sabia para onde estava indo.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, que nunca me deixaram sentir sozinha em minhas aflições e foram sempre dispostos a ajudar com referências teóricas e palavras amigas.

A Vivian e Mayara, que nos finalmentes e com apenas um neurônio compartilhado, colaboraram enormemente com decisões inquietantes.

À Prof<sup>a</sup> Ana Cristina pelo apoio na reta final da graduação e elaboração de um projeto, que foram tão importantes para minha motivação para continuar estudando o que eu amo.

À Elisa, que tem um coração gigante, pelas sessões de pomodoro, fofocas, reclamações e resgates para dias melhores.

Ao CISV e todas as pessoas maravilhosas que eu conheci a partir dele. Obrigada pelas experiências, pelos aprendizados, pelas risadas e pelas lágrimas. Fez e faz muito sentido.

Às participantes de pesquisa, que tão gentilmente aceitaram revisitar seus acampamentos comigo, obrigada pela parceria e colaboração.

Aos meus amigos, pela torcida e apoio, mesmo quando distantes.

Ao PGLLP, aos professores e funcionários, pelo trabalho que nos possibilita a pesquisa.

“A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo imaginário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença.”

Professor Ernani Maria Fiori (in FREIRE, 2019, p. 19)

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que língua e cultura são intrinsecamente relacionadas (KRAMSCH, 1998) e reconhecendo a importância do desenvolvimento da cidadania intercultural por falantes interculturais (BYRAM, 2008), este trabalho tem como objetivo analisar o papel da experiência no encontro de culturas, promovido pela organização CISV (*Children's International Summer Village*). Para tanto, nos basearemos nos estudos de aprendizagem pela experiência, principalmente aquele proposto por Kolb (1980, 2015), e nos pressupostos da Competência Comunicativa Intercultural e Cidadania Intercultural (KRAMSCH, 1998; BYRAM, 2008). Os dados foram coletados com quatro participantes de uma das sedes da organização CISV no Brasil, localizada no interior de São Paulo. Para a seleção das participantes, utilizamos como critério sua atuação prévia em acampamentos internacionais da organização, que exigem o uso de inglês para comunicação, e a participação ativa no “CISV Brasil” durante o andamento da pesquisa. A pesquisa é de natureza qualitativa, e se enquadra como estudo de caso em relação aos procedimentos. Como instrumentos de pesquisa utilizamos um questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas individuais, contando também com o método de grupo focal, visando à triangulação de dados para conferir maior confiabilidade e validade à investigação. Com base na análise dos dados coletados, as categorias propostas por Byram (2012) e CISV (2021) foram ressignificadas e modificadas a fim de abarcar questões mencionadas pelas participantes, como a contribuição da esfera afetiva percebida por elas nos acampamentos. Além disso, questões teóricas como a utilização do termo cidadania por Byram (2008, 2012) foram levantadas no decorrer do desenvolvimento do trabalho e indicam possíveis caminhos para desdobramentos desta pesquisa.

**Palavras-chave:** cidadania intercultural; educação pela experiência; língua inglesa; CISV

## ABSTRACT

Based on the assumption that language and culture are inherently related (KRAMSCH, 1998) and acknowledging the importance of the development of intercultural citizenship by intercultural speakers (BYRAM, 2008), this research's goal is to analyze the role of experience, derived from cultural encounters promoted by CISV (Children's International Summer Village). To this end, we will rely on experiential learning studies, mostly the ones proposed by Kolb (1980, 2015), and on the principles of Intercultural Communicative Competence and Intercultural Citizenship (KRAMSCH, 1998; BYRAM, 2008, 2012). The data was collected from four participants from one of the headquarters of the organization in Brazil, located in the countryside of São Paulo. For the selection of the participants, we used as a criteria their previous activity in international camps of the organization, that demand the usage of English as an official communication language, and the active participation in "CISV Brazil" during the development of the research. The research is qualitative and fits as a case study in relation to the procedures. As research instruments we used a semi-structured questionnaire and semi-structured individual interviews, also applying a focus group aiming at the triangulation of the data, in order to grant reliability and validity to the investigation. Based on the analysis of the data collected, the categories proposed by Byram (2012) and CISV (2021) were re-signified and modified in order to cover issues mentioned by the participants, such as the contribution of the affective sphere perceived by them in the camps. In addition, theoretical issues such as the use of the term citizenship by Byram (2008, 2012) were raised in the course of the development of the work and indicate possible paths for developments of this research.

**Key-words:** intercultural citizenship; experiential learning; English language; CISV

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<i>Flag time</i>	28
<b>Figura 2</b>	Aprender fazendo - abordagem de quatro passos	30
<b>Figura 3</b>	Componentes da competência comunicativa intercultural	45
<b>Figura 4</b>	O Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (2015) traduzido	55
<b>Figura 5</b>	O espiral de vida de uma concha	55
<b>Figura 6</b>	C+CHA dimensões da competência intercultural de acordo com CISV (1998)	67
<b>Figura 7</b>	Exemplo de espiral de experiência educativa	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Programas do CISV e suas características	24
<b>Quadro 2</b>	Exemplo de cronograma do acampamento <i>Youth Meeting</i>	27
<b>Quadro 3</b>	Caracterização das participantes de pesquisa	35
<b>Quadro 4</b>	Quadro comparativo da CCI e CI de Byram	48
<b>Quadro 5</b>	Critérios para inclusão de pesquisas	59
<b>Quadro 6</b>	Pesquisas da linguística aplicada que envolvem o CISV	60
<b>Quadro 7</b>	Comparação entre componentes do modelo de cidadania intercultural de Byram (2012) e do modelo de cidadania global participativa do CISV	65
<b>Quadro 8</b>	Contribuições aos modelos de CI e cidadania global participativa	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AFS</b>	<i>American Field Services</i>
<b>CA</b>	Conceitualização abstrata
<b>CCC</b>	Consciência crítica intercultural
<b>CCI</b>	Competência comunicativa intercultural
<b>CDI</b>	Continuum de desenvolvimento intercultural
<b>CHA</b>	Conhecimentos, habilidades e atitudes
<b>CI</b>	Cidadania intercultural
<b>CISV</b>	<i>Children's International Summer Village</i>
<b>EA</b>	Experimentação ativa
<b>EC</b>	Experiência concreta
<b>ICYE</b>	<i>International Culture Youth Exchange</i>
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>NA</b>	<i>National Association</i>
<b>OR</b>	Observação reflexiva
<b>TCC</b>	Trabalho de conclusão de curso
<b>YFU</b>	<i>Youth For Understanding</i>



## GLOSSÁRIO DE TERMOS CISVIANOS

<b><i>Chapter</i></b>	sede da organização
<b><i>Campsite</i></b>	local onde delegandos, líderes e <i>staffs</i> se reúnem para viverem juntos pelo período do acampamento
<b><i>Debriefing</i></b>	Etapa das atividades educacionais voltadas à reflexão e generalização sobre a ação
<b><i>Delegação</i></b>	grupo normalmente formado por 4-5 jovens do mesmo país de 11-15 anos acompanhados por um líder que atua como seu responsável legal durante o período do acampamento. No caso de acampamentos para público mais velho, a delegação é formada por apenas 2-3 jovens e não é acompanhada por um responsável legal
<b><i>Delegando(a)</i></b>	jovens participantes de uma delegação
<b><i>Delegation time</i></b>	reunião entre os membros da delegação (delegandos e líder)
<b><i>Flag time</i></b>	momento em que todos os envolvidos no programa se reúnem ao redor da bandeira do CISV para cantar o hino da organização
<b><i>Homestay</i></b>	período do acampamento em que delegados e/ou líderes ficam hospedados em casa de família vinculada ao <i>chapter</i> local do acampamento. Pode ocorrer antes, depois ou durante o programa
<b><i>Host family</i></b>	cadastrada na organização, é a família que acolhe os delegandos por alguns dias antes, depois, e, por vezes, durante o acampamento
<b><i>Líder</i></b>	adulto responsável legalmente pelos delegandos durante o período dos acampamentos, responsável por acompanhá-los durante a viagem e mediar vivência deles nos programas
<b><i>Staff</i></b>	grupo de adultos que organiza e realiza o acampamento, cuidando de questões burocráticas e funcionais, assim como preparação de algumas das atividades educacionais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Motivação para o desenvolvimento deste estudo	14
1.2 Justificativa e importância do estudo	17
1.3 Objetivos e questões de pesquisa	20
1.4 Organização do trabalho	20
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>22</b>
2.1 Natureza da pesquisa	22
2.2 Contexto e participantes da pesquisa	22
2.2.1 O que é o CISV?	23
2.2.2 Participantes de pesquisa	34
2.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados	35
<b>CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>38</b>
3.1 Conceito de cultura e ensino/aprendizagem de línguas	38
3.2 Cidadania intercultural	41
3.2.1 Da gramática-tradução à competência comunicativa	41
3.2.2 Contribuições de Byram: cidadania intercultural	45
3.2.3 Críticas às perspectivas de Byram	49
3.3 Aprendizado pela experiência e ensino formal, informal e não-formal	53
3.4 O lugar desta pesquisa no entrelaçamento teórico	59
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>64</b>
4.1 Diálogo entre modelos: competências do falante intercultural e do cidadão global participativo do CISV	64
4.2 Comportamentos e Habilidades	72
4.3 Conhecimentos	82
4.4 Afetividade	87
4.5 Desenvolvimento da competência estratégica no uso de inglês	94
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A - Questionário inicial	108
APÊNDICE B - Roteiro entrevista individual	109
<b>ANEXOS</b>	<b>110</b>
ANEXO A - Hino do CISV	110
ANEXO B - Aprender fazendo: abordagem de quatro passos (original)	111
ANEXO C - Versão original dos componentes da competência comunicativa intercultural	112
ANEXO D - Versão original das características da educação cidadã intercultural	113
ANEXO E - Versão original do ciclo de aprendizagem de Kolb	114
ANEXO F - Versão original do modelo de cidadania intercultural	115
ANEXO G - Versão original do modelo de cidadania global participativa do CISV - Step Up (2021)	116

ANEXO H - Versão original das dimensões da competência intercultural de acordo com CISV (1998)	117
ANEXO I - Camisetas do CISV	118

## 1. INTRODUÇÃO

Esta seção tem como objetivo, além de apresentar a justificativa e objetivos do presente trabalho, descrever sua organização e, também, explicitar a motivação para a pesquisa. A primeira subseção, destinada à motivação, será excepcionalmente escrita em primeira pessoa do singular a fim de retomar a experiência da pesquisadora, enquanto as seguintes retornam à impessoalidade.

### 1.1 Motivação para o desenvolvimento deste estudo

Em meu primeiro emprego, como recreadora infantil em um salão de festas na cidade onde cresci, conheci a pessoa que posteriormente me apresentaria o CISV<sup>1</sup>, em janeiro de 2018. Ana, que se tornou uma amiga querida, após um tempo de convivência comigo, me fez a pergunta chave: “Gabi, por que você não faz parte do CISV?” Eu, pega de surpresa, já que nunca havia escutado esse nome antes, respondi com apenas uma expressão de confusão que deixava transparecer a pergunta “O que é isso?”<sup>2</sup>.

Essa pergunta resultou em uma explicação rápida sobre o que era a organização e, muitíssimo interessada, concordei em fazer parte do primeiro treinamento local de capacitação para líderes e *staffs* do *chapter*<sup>3</sup> de Araraquara, que aconteceu por volta de um mês depois. Fui sozinha, conhecendo apenas a pessoa que havia me introduzido àquele universo e voltei encantada com o que presenciei durante o final de semana.

Lembro-me da surpresa que veio da naturalidade com que consegui estabelecer relações com pessoas que nunca havia visto antes<sup>4</sup>, todas dispostas a me incluir nas rodas de conversa. Nos treinamentos, assim como nos acampamentos, as atividades são todas desenvolvidas com base no aprendizado pela experiência, o que levava todos ali a participarem de atividades para depois discutirem os aprendizados provindos delas. Acostumada a sentar em frente a uma lousa ou projetor e tomar notas em um bloquinho enquanto escuto uma pessoa expor sua sabedoria acerca de um assunto, fiquei deslumbrada com a dinâmica nova, que me manteve atenta e engajada durante todo o

---

<sup>1</sup> Primeiramente nomeado Children’s International Summer Village, é uma organização que visa a educação para paz por meio do aprendizado pela experiência provindo de acampamentos interculturais internacionais.

<sup>2</sup> A pergunta “O que é CISV?” é respondida na subseção 1.2.1 deste trabalho

<sup>3</sup> Sede da organização. Toda a nomenclatura referente ao CISV é devidamente explicada na subseção 1.2.1

<sup>4</sup> É importante pontuar que os acampamentos locais são realizados na língua oficial da cidade onde acontecem. Como os treinamentos locais que eu participei aconteceram em Araraquara, a língua utilizada para comunicação era o Português.

treinamento. Além disso, considerei os assuntos abordados pela organização - direitos humanos, diversidade, resolução de conflitos e sustentabilidade, de grande relevância. Como se não bastasse, havia ainda a promessa de contato intercultural, a qual mais me chamou a atenção na época.

Empolgada, continuei participando dos encontros de treinamento do semestre, e fui selecionada para participar de um *Youth Meeting* nacional que seria sediado pelo *chapter* do Rio de Janeiro em julho de 2018. Minha delegação era composta por 5 delegados de 12 anos e eu, uma líder de primeira viagem com muitas expectativas. Nesse primeiro acampamento, conheci pessoas que acompanho na organização até hoje e pude ter contato com a realidade para a qual me preparei nos treinamentos. Lá, as atividades eram planejadas parcialmente em conjunto com os delegados, que propunham discussões e vivências sobre temas que presenciaram em suas vidas pessoais fora do CISV ou sobre formas de solucionar problemas que estavam ocorrendo no acampamento.

A troca intensa e constante de experiências, mesmo quando não estávamos em período de atividades educacionais, me fez querer continuar envolvida com o *chapter* de Araraquara - que agora se transformara em lugar de amigos com os quais eu convivia mesmo fora do contexto CISViano - e, também, aceitar os próximos três convites para ser, primeiramente, líder em um *Village* nacional, em Salvador, em janeiro de 2019, depois como parte do *staff* em dois acampamentos internacionais em Araraquara - um *Step Up* e um *Youth Meeting*. Apesar de ter me apegado ainda mais à proposta da organização nas oportunidades nacionais, foi nos acampamentos internacionais que realmente senti o impacto da experiência intercultural.

Ao estar em contato com dez delegações diferentes no primeiro programa, e cinco no segundo, me percebi sendo tão modificada pela experiência e pelas pessoas quanto imaginei que eu seria capaz de modificar a partir das discussões que eu julgava estar preparada para engatilhar. Na prática do CISV, percebi que minha comunicação não era tão clara quanto eu imaginava, e que a minha visão sobre as outras pessoas era atravessada por pré concepções estereotipadas, por mais que eu tentasse evitá-las. Encarar essa verdade nesse contexto, porém, ao invés de desestimular próximas oportunidades, me fez sentir privilegiada por poder continuar usufruindo da vivência.

Minhas duas experiências em acampamentos internacionais aconteceram respectivamente em julho de 2019 e dezembro/janeiro de 2019/2020, ou seja, ao longo

do quarto ano do curso de Letras. Volto-me, agora, para essa faceta da minha vida na época.

Em 2017 e 2018, segundo e terceiro anos da graduação, tive a oportunidade de me desenvolver como professora em um curso de extensão oferecido pela faculdade, o CLDP, ou Centro de Línguas e Formação de Professores, que tinha como objetivo oferecer ensino de línguas estrangeiras (LEs) para as comunidades interna e externa do campus, assim como possibilitar o desenvolvimento de professores no curso de Letras da faculdade. Ao longo dessa experiência, graças às professoras que coordenavam o projeto, tive contato com teorias que incluíam discussões acerca de culturas no ensino e aprendizagem de LEs.

Apesar de estar inserida em um contexto de sala de aula, até o final de 2018, em que eu dispunha de grande flexibilidade para desenvolvimento de atividades educativas para ensino de Inglês, língua que escolhi estudar durante a faculdade, ainda sentia certa limitação quanto à inserção de elementos culturais nas aulas que ministrava. Hoje, ao refletir sobre a questão, entendo que isso poderia ser resultado da falta de experiência em sala de aula; da pouca exposição a exemplos de aulas em que aspectos culturais fossem trabalhados de maneira a não cair em estereótipos; e, até mesmo, de crenças pessoais em relação à organização de aulas de LEs, formadas ao longo da minha vida como aluna de LE.

Foi com a bagagem teórica oferecida pelo projeto de extensão e o incômodo de limitação que senti na sala de aula, que encarei o primeiro acampamento internacional do CISV, em meados de 2019. Lá, não era necessário fazer esforço para que questões culturais fossem inseridas nas discussões: elas estavam postas e transpassavam toda e qualquer interação, fosse nas atividades preparadas com objetivos educacionais ou nas conversas despretensiosas durante as refeições ou tempos livres.

A essa altura, no segundo ano de CISV e quarto ano da graduação, um segundo incômodo que me acompanhava constantemente era a escolha de uma tema para pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC). Foi então que, exposta à experiência promovida pelos programas educacionais internacionais, minhas parcelas CISViana e pesquisadora se interligaram ao perceberem que aquele espaço de educação não-formal que eu tanto admirava, fornecia, naturalmente, elementos de uma das teorias que mais havia me chamado a atenção enquanto entusiasta à pesquisadora da área de linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Uma das grandes preocupações de um líder do CISV é, por meio do aprendizado pela experiência, desenvolver um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (o que eles chamam CHA) nos participantes dos acampamentos, que compõem um cidadão global participativo, objetivo do CISV. Byram (1997), em suas considerações sobre o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural (CCI), prevê, também, um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Identificar essa similaridade entre as categorias propostas por Byram (1997) e CISV (2019) foi o suficiente para que eu me interessasse em analisar mais aprofundadamente as possíveis relações entre a teoria da Linguística Aplicada e as experiências linguísticas oferecidas pelo CISV, e fazer dessa organização o cenário para as minhas futuras pesquisas.

Ao longo de toda minha trajetória na universidade pública, todos os professores pesquisadores com quem tive contato afirmavam que, para fazer pesquisa, é necessário eleger um assunto pelo qual você seja apaixonado, já que, dessa maneira, o interesse se mantém ao longo dos altos e baixos do fazer acadêmico. Foi seguindo esse precioso conselho que, ao final de 2020, quinto ano como aluna de graduação e terceiro ano como líder/*staff* do CISV, concluí o projeto de pesquisa que me possibilitou dar início a esta dissertação.

## **1.2 Justificativa e importância do estudo**

A educação intercultural tem se tornado cada vez mais importante no mundo globalizado em que vivemos, já que ela possibilita contato intercultural nacional ou internacional em distintas dimensões de nossas vidas, sejam elas educacionais, políticas, econômicas ou sociais. Devido a esse aumento nas conexões estabelecidas entre indivíduos de diferentes culturas, cresce a atenção aos detalhes que perpassam os contatos interculturais e, principalmente, ao cuidado com o preparo adequado dos indivíduos que neles estarão inseridos.

Nesse sentido, diversas organizações foram criadas com o intuito de promover (e educar para) o contato intercultural. Jiang (2010) elenca como algumas delas: ICYE (*International Culture Youth Exchange*), YFU (*Youth For Understanding*) e AFS (*American Field Services*). No mesmo período (década de 50), Doris Allen, uma psicóloga estadunidense, decide criar o que foi nomeado na época *Children's International Summer Village* (doravante CISV), que se destaca como contexto desta pesquisa.

Promovendo acampamentos internacionais para jovens de 11 a 18 anos, o CISV gera um espaço que instiga discussões acerca de quatro pilares educacionais - diversidade, sustentabilidade, direitos humanos e conflitos e resoluções - e exige o uso de uma língua para comunicação: o inglês. As reflexões são realizadas por meio de atividades educacionais que têm como base teórica o ensino pela experiência, tratado como *learn by doing* pelos integrantes. Na subseção 1.2.1 apresentaremos a organização do CISV de maneira mais detalhada. Por enquanto, vale ressaltar que ela já foi alvo de interesse de outros pesquisadores da linguística aplicada, como Jiang (2010), Zhu, Jiang e Watson (2011), Watson (2014), e Talakhadze (2016). Jiang (2010) se dedicou a investigar o impacto que a participação em acampamentos (*Village*) do CISV teve a curto e a longo prazo em seus participantes, enquanto Zhu, Jiang e Watson (2011) se voltaram para a autopercepção dos jovens em relação às suas expectativas pré acampamento e experiências no pós. Já Watson (2014), faz um estudo comparativo para explorar as avaliações feitas pelos líderes em relação ao desenvolvimento de competências propostas pelo CISV nos participantes e uma avaliação autorreflexiva feita pelos participantes, com o intuito de somar às ferramentas já utilizadas pelo CISV para tal finalidade. Enfim, Talakhadze (2016) se preocupa com o impacto da experiência em um *Seminar* no desenvolvimento linguístico da língua inglesa pelos participantes.

Todas as pesquisas anteriormente citadas abordam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) em participantes de acampamentos do CISV, por exemplo, mas nenhuma delas abrange o conceito de cidadania intercultural (CI), conceito trabalhado por Byram (2008), que se enquadraria como uma progressão da CCI. Assim, nesta pesquisa, utilizamos a CI como base teórica para analisar o desenvolvimento de competências promovido pela organização, o que a destaca das demais. Dedicaremos, ainda, na seção 2.4 deste trabalho, espaço para discutir aspectos mais detalhados das pesquisas expostas e como elas se diferenciam deste estudo.

Por ora, servimo-nos deste destaque para justificar a produção desta dissertação, que explora uma associação antes não verificada. Além disso, na tentativa de nos desobrigarmos das salas de aula tradicionalmente encerradas entre quatro paredes e voltadas para um currículo rigorosamente cumprido, característico do ensino formal, estendemos nosso olhar para o aprendizado pela experiência, especificamente aquele promovido pelo contexto de educação não-formal encontrado nos acampamentos do CISV.



O aprendizado pela experiência é um conceito discutido e deixado como legado pela primeira vez por Dewey (1938) e que, desde então, vem sendo repensado e reformulado por diversos pesquisadores. Lewis e Williams (1994), Boyatzis e Mainemelis (2001), Silberman (2007), Ord e Leather (2011) e Kolb (2015) são apenas alguns exemplos.

Ao ponderarmos sobre as contribuições das experiências linguísticas interculturais promovidas pelo CISV para o desenvolvimento da CI, pretendemos iniciar uma discussão para que essa lacuna seja preenchida. Ademais, somamos conhecimentos à área da Linguística Aplicada, esforçando-nos para trazer à tona algumas das circunstâncias e pormenores que favorecem o desenvolvimento das competências que a compõem (CI); assim como contribuir para os estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e interculturalidade fora do ensino formal. Esperamos que este trabalho contribua para que as pessoas envolvidas em processos educacionais passem a considerar, cada vez mais, as relações interpessoais e interculturais que compreendemos como inerentes ao ensino de línguas, especialmente as estrangeiras.

Para além disso, buscamos divulgar o CISV como espaço formador alternativo ao ensino formal, promovendo encontros interculturais que colaboram no desenvolvimento linguístico e pessoal de seus participantes, assim como instigar futuras pesquisas que se nutram de possíveis brechas e questões que não pudemos abranger neste estudo.

Afinal, concluímos concordando com Fantini (2012), que chama a atenção para o poder transformador de experiências interculturais, ao afirmar que

no final, experiências interculturais são extremamente importantes porque elas proporcionam oportunidades educacionais valiosas para o desenvolvimento humano. Os benefícios da educação intercultural que inclui oportunidades de experienciar diretamente, holisticamente, e afetivamente, jeitos alternativos de ser no mundo são bem documentados. Por todas essas razões, experiências interculturais são tipicamente transformativas; elas mudam o resto de nossas vidas. (p. 404)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Do original: *In the end, intercultural experiences are extremely important because they provide valuable educational opportunities for human development. The benefits of intercultural education that includes opportunities to experience directly, holistically, and affectively, alternative ways of being in the world are well documented. For all these reasons, intercultural experiences are typically transformative; they change the rest of our life.*

Dito isso, apresentamos os objetivos e as questões de pesquisa que servem como norteadoras para eles.

### **1.3 Objetivos e questões de pesquisa**

Com o propósito de lançar luzes na formação de pessoas fora do contexto formal de ensino, esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da cidadania intercultural e as contribuições para o aprimoramento linguístico (inglês), a partir de experiências em acampamentos internacionais promovidos pela organização CISV. Assim, as questões de pesquisa que nortearão o estudo são:

- 1) Como a experiência intercultural não-formal promovida pelo CISV pode estimular o desenvolvimento da cidadania intercultural?
- 2) Em que medida tal experiência pode favorecer o aprimoramento no uso da língua inglesa?

### **1.4 Organização do trabalho**

Esta pesquisa está dividida em três capítulos, a saber: 1) Procedimentos metodológicos; 2) Fundamentação teórica; e 3) Análise e discussão de dados. Tradicionalmente, o capítulo destinado à fundamentação teórica é apresentado em primeiro lugar, antecedendo os procedimentos metodológicos; porém, neste estudo optamos por apresentar, primeiramente, a metodologia da pesquisa, uma vez que o contexto trabalhado não é de conhecimento comum. Conscientes da necessidade de responder “O que é o CISV?”, priorizamos antecipar a descrição do contexto de pesquisa, a fim de esclarecer para o leitor o cenário que temos em mente ao nos empenharmos em reunir teorias que nos sirvam como base teórica para analisá-lo.

No primeiro capítulo, então, nos concentramos em apresentar a natureza da pesquisa, bem como seu contexto e participantes, e os instrumentos e procedimentos de análise e coleta de dados.

Já no segundo capítulo, iremos expor os três pilares teóricos desta investigação, os conceitos de: cultura, cidadania intercultural e aprendizado pela experiência. Ao tratarmos dos conceitos de cultura, nos baseamos em Cuche (2002) com a intenção de traçar uma linha cronológica do termo em relação ao seu significado e associações ao

longo da história. Continuamos, então, com Salomão (2015), que conecta o assunto à área da linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, introduzindo as perspectivas de Kramsch (1993, 2009, 2010) e afirmando a necessidade de encarar cultura(s) a partir de uma perspectiva heterogênea e não associada à nação como algo estanque. Reunimos, ainda, as contribuições de Viana (2003), que dizem respeito ao “sotaque cultural”, traços culturais que influenciam o modo como nos comunicamos em língua estrangeira.

Após esclarecermos a perspectiva tomada de cultura(s), investimos em outra retomada de termos que nos guiam até a cidadania intercultural, abrangendo discussões desde a gramática-tradução, até a competência comunicativa. Apresentamos, então, Byram e sua leitura de competência comunicativa, além da transformação dela para cidadania intercultural, a qual servirá como uma das bases teóricas deste trabalho. Trazemos, em seguida, críticas ao modelo de cidadania intercultural de Byram, a fim de contribuir para o desenvolvimento de pensamento crítico em relação à teoria escolhida.

Ao nos voltarmos para o aprendizado pela experiência, evocamos Dewey (1938) e Kolb (2015), justificando a escolha do primeiro com suas contribuições para a área de estudo e, o segundo, por ser, também, a base teórica do CISV em relação à visão de educação tomada pela organização. Em seguida, explicamos o que entendemos como educação não-formal e justificamos a escolha do termo em detrimento de educação informal. Posteriormente, nos posicionamos ao justificar o uso das teorias apresentadas até então e como elas serão relevantes para esta pesquisa.

No terceiro capítulo, explicamos a análise dedutiva de dados empregada no estudo, assim como o caminho percorrido para definirmos as categorias utilizadas, a partir da análise dos modelos de competências apresentados por Byram (2012) e CISV (2019), as quais nomeiam as subseções seguintes. Nelas, empenhamo-nos em analisar e discutir os dados provenientes de três instrumentos de coleta. Posteriormente, concentramo-nos em concluir a pesquisa usando como base as questões apresentadas ao início, assim como apresentar contribuições provenientes da observação e análise dos dados coletados.

Destinamos, também, espaço para articular as reflexões provenientes deste estudo, seguidas pelas referências bibliográficas, apêndices e anexos. Esclarecida a disposição dos capítulos, seções e subseções, seguimos para o primeiro capítulo: metodologia da pesquisa.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo nos dedicamos ao esclarecimento das questões metodológicas da pesquisa, tais quais sua natureza, contexto, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

### **2.1 Natureza da pesquisa**

Este trabalho é de natureza qualitativa, ou seja, tem o objetivo de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix *apud* PAIVA, 2019, p.13) e tem como critérios “a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória” (GODIM, 2003, p. 150). Para tal, a pesquisadora coletou dados qualitativos cuja análise depende, também, de sua interpretação como estudiosa. Entretanto, ciente da necessidade de manter a confiabilidade e validade da pesquisa, houve a preocupação de estabelecer triangulação de dados, que segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* PAIVA, 2019), seria como um “edifício comprobatório”, que ganha estabilidade conforme as camadas de dados são sobrepostas. Faz parte da triangulação a perspectiva das participantes da pesquisa, conferindo ao estudo uma perspectivaêmica.

Em relação aos procedimentos, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso, que tem como propósito analisar um contexto particular composto por um único indivíduo ou um grupo deles em um ambiente natural, ou seja, não desenvolvido para a pesquisa (PAIVA, 2019). Assim sendo, em seguida damos a devida atenção à descrição do contexto e participantes da pesquisa.

### **2.2 Contexto e participantes da pesquisa**

Esta seção é destinada, inicialmente, à caracterização objetiva detalhada da organização CISV em relação ao seu surgimento, financiamento e funcionamento e cronograma de acampamentos internacionais, com atenção aos aspectos linguísticos que os transpassam. Em seguida, são apresentadas as participantes de pesquisa e os critérios utilizados para sua seleção.

### 2.2.1 O que é o CISV?

A organização CISV (conforme anteriormente nomeada: *Children's International Summer Village*) surgiu no contexto pós Segunda Guerra Mundial, nos anos 1950, juntamente com diversas outras organizações, impulsionadas pelo empenho de evitar uma próxima guerra por meio da educação para a paz. Nesse contexto, reiteramos aquelas destacadas por Jiang (2010), mencionadas na introdução deste trabalho: ICYE (*International Culture Youth Exchange*), YFU (*Youth For Understanding*) e AFS (*American Field Services*).

O nome dado à organização se deve ao primeiro programa sediado em Cincinnati, Ohio, em 1951, um acampamento chamado *Village* que reuniu crianças de 9 países. Sua criadora, Doris Allen, uma psicóloga estadunidense, acreditava que “ao criarmos oportunidades para crianças de diferentes culturas se reunirem para aprender e fazer amigos, elas crescerão para serem embaixadores por um mundo mais justo e pacífico” (CISV INTERNACIONAL, 2021 - tradução nossa)<sup>6</sup>. Frisamos que a proposta de Allen, em 1951, era promover reuniões presenciais, já que naquela época não havia outra possibilidade. Entretanto, o contato intercultural vem tomando também o espaço virtual já há três décadas, de acordo com O'Dowd (2018), promovendo configurações de reuniões não previstas pela idealizadora da organização. Visto que atualmente o CISV continua promovendo apenas encontros presenciais, não adentraremos discussões acerca das possibilidades criadas a partir da utilização do espaço virtual.

Originalmente, nos acampamentos, as crianças se agrupavam para aprender aquilo que era ensinado nas escolas tradicionais, deixando para o tempo livre a construção de amizades e o contato aprofundado com as culturas ali presentes. Com o decorrer dos anos, a estrutura dos acampamentos foi modificada e hoje os jovens participam dos acampamentos com a finalidade de refletir sobre os quatro pilares educacionais: diversidade, sustentabilidade, direitos humanos e conflitos e resoluções; e de desenvolver Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) para se tornarem cidadãos globais participativos. Para atingir tais objetivos, a organização se baseia na educação pela experiência<sup>7</sup>, tratando-a como “*learning by doing*”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Do original: “*by creating opportunities for children of different cultures to come together to learn and make friends, they would grow up to become ambassadors for a more just and peaceful world*”

<sup>7</sup> Discussão sobre o tema acontece no item 1.4 do trabalho

<sup>8</sup> Tradução livre: Aprender fazendo

Os quatro pilares são trabalhados de maneira diferente a depender da idade dos participantes, que varia de 11 a 18 anos, majoritariamente (há alguns programas voltados para adultos, mas esses não serão abordados nesta pesquisa, já que não se enquadram em nosso recorte).

O financiamento dos acampamentos e da organização se dá a partir do pagamento de duas taxas pelas *National Associations* (NAs)<sup>9</sup>: a taxa de adesão (*membership fee*) e a taxa de programas internacionais (*international programme fee*). A taxa de adesão é calculada de acordo com a quantidade de membros de cada NA, excluindo os líderes e *staffs*, que são voluntários. O CISV Araraquara, por exemplo, cobra uma taxa de seus membros que é repassada ao CISV Brasil e, então, ao CISV Internacional. A taxa de programas cobre os custos da participação do jovem inscrito, seu seguro de viagem disponibilizado pela organização e a taxa para sediar o programa, então ela varia de acordo com o tipo de acampamento (CISV International, s/d).

No Quadro 1 sintetizamos as principais características dos quatro programas educacionais do CISV que acontecem em configuração de acampamento (e de um quinto que não possui a mesma configuração) com a intenção de elucidar aspectos que serão necessários no momento da discussão de dados, já que eles foram constantemente citados pelas participantes em suas falas. É importante salientar que em todos os acampamentos internacionais do CISV, e mesmo em outros eventos internacionais, a língua utilizada para comunicação é o inglês.

**Quadro 1** - Programas do CISV e suas características

Programa	Idade	Duração	Participantes <sup>10</sup>	Delegações
<i>Village</i>	11	23 / 28 dias	48	12
<i>Youth Meeting</i>	12-13	8 / 15 dias	24	8
<i>Step up</i>	14-15	23 dias	40	10
<i>Seminar Camp</i>	16-17	21 dias	24-30	variável <sup>11</sup>
<i>Interchange</i>	14-15	4 / 8 semanas	12-24	2

**Fonte:** elaborado pela autora

<sup>9</sup> Tradução livre: Associações Nacionais

<sup>10</sup> Não inclui grupo de liderança (líderes e *staffs*)

<sup>11</sup> A quantidade de delegações de um Seminar Camp varia, mas há um limite de quatro pessoas por chapter, para que não haja um grupo de pessoas muito grande do mesmo país e isso desequilibre o contato intercultural do acampamento.

*Village* é o primeiro na linha cronológica de idade; ele reúne jovens de onze anos de doze países, formando, portanto, doze delegações. Tendo duração de vinte três ou vinte e oito dias, o programa apresenta aos participantes outras realidades e culturas com as quais eles não teriam contato em seu contexto local. Nesse primeiro contato com a organização, os jovens participam de atividades lúdicas elaboradas pelos líderes e *staffs*, além de serem incumbidos de algumas responsabilidades, como manter o local do acampamento limpo e organizado ao longo dos dias. Mais detalhes sobre o dia a dia no acampamento serão fornecidos adiante neste capítulo.

*Youth Meeting*, atualmente, é um programa que atende a faixa etária de doze ou treze anos de idade. É importante ressaltar, entretanto, que essa é uma mudança recente - há algum tempo o programa atendia um público de doze até maiores de dezenove anos de idade, por isso as participantes desta pesquisa comentam, nos dados, sobre jovens de outras idades nesse acampamento. Nesse contexto, as discussões ganham maior complexidade e os participantes, que recebem uma maior parcela de responsabilidade, fazem parte do planejamento de algumas atividades. Esse acampamento tem duração de oito ou quinze dias e reúne cerca de oito delegações. Apesar de agregar oito países, não necessariamente há oito línguas nativas no acampamento, já que alguns países podem compartilhar a mesma (o que vale para todos os programas).

*Step Up* é o programa que reúne jovens de quatorze a quinze anos de nove países, formando nove delegações, por um período de vinte e três dias, para que eles possam desenvolver, principalmente, autonomia e traços de liderança. Para tal, além de se envolverem em atividades preparadas pelo grupo de liderança, eles são reunidos em grupos que mesclam as delegações para que eles possam preparar algumas atividades do acampamento com a supervisão e facilitação de líderes, que provêm algumas ferramentas que auxiliam no planejamento. Ademais, os jovens são encarregados de definir o cronograma diário do acampamento - respeitando os horários das refeições, de acordar e ir dormir.

*Seminar* é voltado aos jovens de dezesseis a dezessete anos. Não há um número certo de delegações, mas há um limite de quatro pessoas por país, assim como um limite de trinta pessoas no total, que se reúnem por 21 dias para coordenarem um acampamento. Nesse programa, os jovens são encarregados do planejamento e da execução das atividades, da construção do cronograma do acampamento, do preparo de refeições, da limpeza do ambiente, entre outras responsabilidades, com o amparo de

uma equipe de *staffs* locais que auxiliam com quaisquer questões de logística. Os *staffs* também são responsáveis por garantir que o conteúdo educacional seja cumprido.

Finalmente, *Interchange* é um programa educacional que não se enquadra na mesma estrutura dos anteriormente citados (dentro de um *campsite*<sup>12</sup>) e por isso foi deixado por último e não incluído na ordem de apresentação de acordo com as idades que ele abrange. Nesse caso, os delegandos e líderes participam de uma experiência de intercâmbio com apenas um país. Cada membro da delegação passa o tempo do programa na casa de um membro correspondente no país parceiro, sendo a duração de quatro a oito semanas e a participação voltada para jovens de quatorze a quinze anos. Apesar de as delegações se encontrarem em dado momento por um final de semana para desenvolverem atividades educacionais em um *campsite*, o foco é a troca intercultural promovida pela vivência de imersão na cultura do outro.

Todos os programas expostos neste trabalho, com exceção do *Interchange*, acontecem em locais normalmente afastados dos centros das cidades, visando maior privacidade ao acampamento. A configuração do local depende do *chapter*<sup>13</sup> que recebe o programa, mas pode ser uma área de lazer, um hotel, uma escola, entre outros. Porém, qualquer que seja o local, ele deve se enquadrar em critérios previamente estabelecidos pelo *guide*<sup>14</sup> de cada programa. Alguns exemplos dos critérios são: quartos separados para adultos e crianças (menores de 18 anos), colchões, chuveiros separados, área para alimentação com mesas e cadeiras o suficiente, água potável, instalação para refrigeração, sala para reunião de *staffs*/líderes, entre outras demandas.

Devido às distinções nos objetivos específicos de cada um dos programas, os cronogramas do dia-a-dia se diferem em alguns aspectos - no *Village* não há o tempo de *Planning* (reuniões de planejamento de atividades educacionais que envolve os jovens) necessário para *Youth Meeting*, *Step Up* e *Seminar*, por exemplo. Não obstante, descrevemos no Quadro 2 um cronograma genérico de *Youth Meeting*, para que a rotina de atividades e o cenário acerca de como as interações ocorrem possam ficar mais claros.

---

<sup>12</sup> Local de acampamento isolado, ao qual apenas as pessoas envolvidas com o programa têm acesso e do qual não podem sair a não ser por emergência médica ou planejamento de atividades externas pelos *staffs*.

<sup>13</sup> *Chapter* é uma sede da organização. Por exemplo, no Brasil há 11 *chapters*, localizados nas seguintes cidades: Araraquara, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Londrina, Manaus, Salvador, São José dos Campos, São Paulo e Vitória.

<sup>14</sup> Documento que estabelece as regras para realização de cada programa educacional do CISV. Eles podem ser encontrados em: <https://cisv.org/resources/programmes-resources/>



**Quadro 2:** Exemplo de cronograma do acampamento *Youth Meeting*

<b>Horário</b>	<b>Programação participantes</b>	<b>Programação líderes</b>	<b>Programação <i>staffs</i></b>
08:15	Acordar	Acordar	Acordar
08:25	<i>Flag time</i>	<i>Flag time</i>	<i>Flag time</i>
08:30	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
09:15	<i>Cleaning time</i>	<i>Cleaning time</i>	<i>Cleaning time</i>
10:00	<i>Planning</i>	<i>Planning</i>	Tempo livre
11:00	Atividade 1	Atividade 1	Atividade 1
12:30	Almoço	Almoço	Almoço
13:30	<i>Siesta</i>	<i>Siesta</i>	<i>Siesta</i>
14:00	Atividade 2	Atividade 2	Atividade 2
15:30	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
16:00	Atividade 3	Atividade 3	Atividade 3
17:30	Banho	Reunião	Reunião
18:30	<i>Delegation time</i>	<i>Delegation time</i>	Reunião <i>staffs</i>
19:30	Jantar	Jantar	Jantar
20:20	Atividade 4	Atividade 4	Atividade 4
21:50	<i>Flag time</i>	<i>Flag time</i>	<i>Flag time</i>
22:00	<i>Lullabies</i>	<i>Lullabies</i>	<i>Lullabies</i>
22:30	Ir para o quarto	<i>Night angels</i> /tempo livre	<i>Night angels</i> /tempo livre
23:00	Apagar as luzes	<i>Night angels</i> /reunião	<i>Night angels</i> /reunião

**Fonte:** elaborado pela autora

Apresentado o Quadro 2, dedicamos os parágrafos seguintes à explicação pormenorizada de cada um dos eventos mencionados no cronograma, na medida em que eles exigirem esclarecimento. Nesse processo, chamamos a atenção, principalmente, para aspectos linguísticos que transpassam esses momentos. Também aproveitamos para elucidar que as células do quadro que apresentam fundo cinza servem apenas para destacar visualmente as atividades restritas ao grupo de liderança, e que se diferem daquelas dos participantes.

Dito isso, iniciamos por esclarecer que, a cada dia do acampamento, há uma delegação responsável por fazer com que o cronograma seja seguido. Por exemplo, se a delegação do Brasil for responsável por aquele dia, todos os integrantes dessa delegação irão levantar mais cedo para acordar o restante do acampamento com uma música (normalmente uma que seja do país de onde eles vêm), reunir todos para o *flag time*, o café da manhã, e assim por diante. Eles também serão responsáveis por agrupar as pessoas nas mesas das refeições, escolher um método, normalmente um jogo, para decidir a ordem em que as pessoas se servirão nas refeições, já que são muitas, escolher as músicas para o *lullabies*, entre outras responsabilidades para que o dia aconteça conforme os horários programados.

Após acordarem e terem um período de tempo para se vestirem e se prepararem para o dia no acampamento (escovando os dentes, passando protetor solar, entre outros), todas as pessoas se reúnem para o *flag time* (figura 1).

**Figura 1 - Flag time**



Fonte: acervo da autora

Uma tradução possível para esse termo é “hora da bandeira”, momento em que participantes, líderes e staffs formam uma roda de mãos dadas para cantarem o hino do

CISV<sup>15</sup> ao redor da sua bandeira, em sinal de respeito à organização e, também, como um lembrete do motivo pelo qual estão ali. É tradição durante esse momento, já que é a primeira e a última atividade do dia, que todos desejem bom dia e boa noite em todas as línguas presentes no acampamento. A delegação do dia é também aquela que inicia as saudações com, por exemplo, “*Good Morning, Spain*” à qual a delegação da Espanha responde com “*Buenos Días*” e, então, todos na roda se saúdam ao dizer “*Buenos Días*”<sup>16</sup>. Essa dinâmica é repetida até que todas as delegações e o grupo de *staffs* seja cumprimentado, dando início ao coro do hino.

Uma preocupação que está presente nos três próximos eventos do dia (café da manhã, *cleaning time* e *planning*), assim como nas atividades e no restante das refeições, é a tentativa de mesclar as delegações para instigar o contato intercultural entre participantes. É comum que no início da experiência, principalmente por conta da barreira linguística e da insegurança em usar uma LE (inglês) para se comunicar, os participantes procurem permanecer com as pessoas da sua delegação ao invés de se misturarem. Por isso, para eles realizarem a limpeza do *campsite*, por exemplo, as delegações são misturadas, constituindo grupos de limpeza (também chamados de *cleaning groups*) que são mantidos até o final do acampamento, assim como quando precisam fazer o planejamento de atividades ou então fazer parte delas. Como há um número grande de participantes em todos os programas, as atividades tendem a ser realizadas em grupos de quatro a dez participantes, a depender do número de pessoas e dos objetivos da atividade. Além disso, nos momentos de refeição, há um balanceamento do número de integrantes de cada delegação que compõem cada conjunto de mesas, enquanto nos momentos livres, há uma mistura natural conforme o passar do tempo (é possível notar que, no início dos acampamentos, há uma tendência de aglutinação entre os participantes do mesmo país, enquanto ao final há maior heterogeneidade entre eles). Dessa maneira, por estarem em companhia de pessoas que não compartilham sua língua materna, há a necessidade do uso da língua utilizada para comunicação na organização: o inglês.

Então, após o café da manhã, participantes, líderes e *staffs* se encaminham para seus *cleaning groups* para fazer uma limpeza superficial do acampamento, como recolher algum lixo dos ambientes utilizados (como resto de embalagens de doce, materiais usados em atividades - restos de barbante ou papel, lápis, canetas, entre

<sup>15</sup> Hino do CISV disponível para leitura na seção de anexos (anexo A, p. 110).

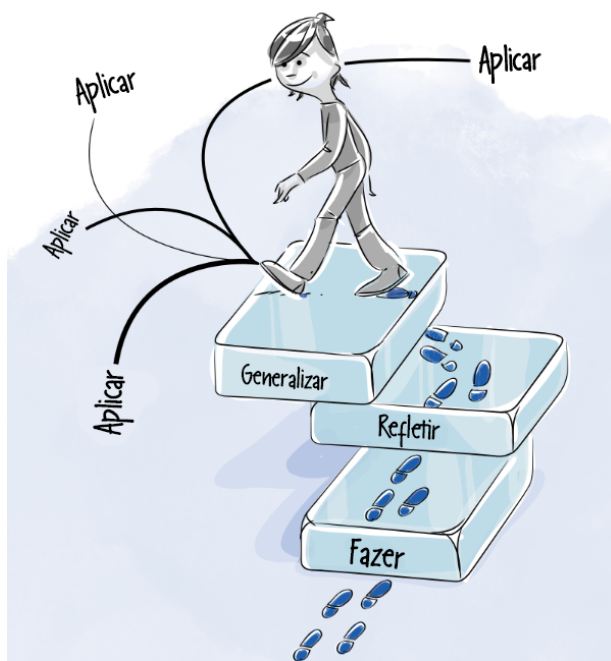
<sup>16</sup> Tradução: “Bom dia, Espanha” “Bom dia” “Bom dia”.

outros), limpar as mesas onde fazem as refeições e varrer os ambientes. Os grupos obedecem a uma rotação de cômodos para que o trabalho seja equilibrado. No *Seminar Camp*, entretanto, a limpeza pode ser mais pesada, já que os participantes são mais velhos e são encarregados de maiores responsabilidades durante o programa.

Descreveremos, na sequência, as quatro refeições do dia, uma vez que já explicamos como funciona a divisão das pessoas nas mesas, nos encaminhando diretamente para o *Planning*, que é o momento em que os grupos formados por alguns participantes de cada delegação e pelo menos um líder se juntam para criar atividades para o restante do acampamento.

Quanto mais velhos são os participantes, menor a necessidade de facilitação do líder responsável e maior o grau de complexidade dos assuntos tratados, que são sempre voltados para os pilares educacionais do CISV. Para desenvolver as atividades, os participantes entram em contato com a teoria da abordagem utilizada pela organização (Figura 2).

**Figura 2:** Aprender fazendo - abordagem de quatro passos<sup>17</sup>



**Fonte:** CISV International, 2019, p. 37 - tradução nossa

A aplicação das atividades são mediadas por líderes, majoritariamente, exceto no programa *Seminar*, em que são mediadas por *staffs* apenas se houver necessidade. No

<sup>17</sup> Vide original na seção de anexos (anexo B, p.111).

geral, há uma tentativa de fazer com que o grupo de participantes experiencie, de maneira lúdica, a questão central por trás do planejamento, para que depois haja uma reflexão sobre a experiência, seguindo um ciclo (Figura 2) baseado naquele proposto por Kolb (2015). Na versão da organização, a etapa “fazer” encontrada no documento do CISV seria o equivalente a etapa “experiência concreta” no ciclo de Kolb, assim como “refletir” seria equivalente a “observação e reflexão”, “generalizar” a “abstração e conceitualização”, e aplicar a “experimentação ativa”. Tal comparação será devidamente detalhada no capítulo da fundamentação teórica.

Provemos, por enquanto, como exemplo, uma atividade aplicada pela pesquisadora em um *Village*: avisamos as crianças que elas brincariam de “Pega-pegas ambulância”. Elas foram classificadas como pegadoras e fugitivas, sendo três pegadores para o restante do acampamento, que é fugitivo. Delimitamos, ainda, uma área em que os fugitivos não podem ser pegos, e explicamos que caso sejam pegos na área de livre acesso aos pegadores, quatro outros fugitivos precisam sair de mãos dadas formando um círculo da área salva imitando o som de uma ambulância e resgatar o fugitivo pego, que será “transportado” para dentro do círculo. Durante o pega-pega, o líder mediador adicionou novas regras, como por exemplo: “a partir de agora todas as pessoas que estiverem usando calças/rabo de cavalo/blusa verde não podem mais entrar no espaço salvo”.

Após o pega-pega, unimos os participantes em grupos para realizar o que chamamos de *debriefing*, ou seja, após a experiência concreta (fazer), seguimos uma série de perguntas que tem como objetivo provocar observação reflexiva (refletir), e conceitualização abstrata (generalizar) para que posteriormente eles possam fazer a experimentação ativa (aplicar) (KOLB, 2015 e CISV, 2019). Seriam as perguntas: O que vocês fizeram nessa atividade? Como foi participar dessa brincadeira? Como vocês se sentiram? Vocês já se sentiram dessa maneira em algum outro momento das suas vidas? Vocês acham que alguma pessoa que convive com vocês já se sentiu assim? O que podemos fazer quando nos sentimos assim ou quando vemos alguém se sentindo dessa maneira?

É importante ressaltar, que essa lista de perguntas refere-se ao planejamento de uma linha de raciocínio que nem sempre é seguida pelos participantes ao darem suas respostas; então, pode ocorrer que algumas sejam respondidas imediatamente após a primeira pergunta e depende do líder mediador ter noção de onde se quer chegar para reformular ou reestruturar a linha de pensamento caso seja necessário. No caso dessa

atividade, o objetivo era fazer uma simulação lúdica de situações de preconceito e provocar nos participantes um sentimento de injustiça similar àquele sentido por pessoas que deixam de ter seus direitos garantidos por serem gordas, pretas, indígenas, parte da comunidade LGBTQIAP+, ou outros.

Além disso, nem sempre a reflexão acontece por meio da linguagem verbal, podendo ser instigada por meios artísticos como desenhos, textos, fotos, danças, ou até mesmo uma reflexão individual do participante que não precisa ser compartilhada com o grupo. Algumas vezes a espiral promovida pela atividade é interrompida na abstração e confere a oportunidade de experimentação ativa em outros momentos educativos ou mesmo no tempo livre, em que os participantes podem colocar em prática ações que provêm da reflexão fomentada anteriormente. Em outros momentos, a atividade é planejada para já oferecer uma experimentação ativa logo após a reflexão e abstração.

O próximo momento do cronograma que demanda explicação é a *siesta*, que consiste no tempo livre após o almoço dedicado a atividades tranquilas como leitura, conversa, jogos de carta, fabricação de pulseiras, entre outras. Apesar de estarem sempre presentes na tentativa de supervisionar todos os participantes, líderes e *staffs* não têm nada planejado para esse momento do dia, então estão presentes para fazer parte de atividades/brincadeiras livres.

Durante o horário de banho das crianças, líderes e *staffs* se agrupam em um ambiente, ao qual os participantes não têm acesso para realizar uma reunião diária que tem como objetivo o balanço do dia que passou e o planejamento do dia seguinte. Dois líderes/*staffs*, todavia, permanecem próximo dos quartos dos participantes no caso de eles precisarem de algum auxílio e são atualizados sobre as discussões posteriormente. Nesse momento o grupo de liderança lida com reclamações, problemas de integração, avalia atividades e como elas podem ser potencializadas, compartilha as atividades que ainda serão realizadas para que todos estejam cientes e de acordo com a programação, entre outros detalhes específicos de cada acampamento. O banho do grupo de liderança acontece após o horário de dormir dos participantes.

*Delegation time* é o período em que cada delegação se reúne para conversar sobre as últimas vinte e quatro horas do acampamento: é a oportunidade que o líder tem para checar como os delegandos estão se adaptando, se há alguma demanda que precisa ser passada para os *staffs*, algum planejamento de atividade para ser terminado e, também, uma brecha para que todos façam uso da língua materna para comunicação.

Finalmente, *Lullabies* é a última programação do dia, é o momento em que todos se juntam em frente à projeção de letras de músicas calmas em uma parede para fazer um karaokê coletivo antes de ir dormir. Essa atividade funciona como um modo de acalmar os participantes após a última atividade. As músicas são em inglês e, apesar de algumas serem modernas, a maioria é antiga e já conhecida pelos membros do CISV como “música de *lullabies*”, o que facilita para que todos saibam a letra e o ritmo e possam fazer parte do coro. Finalizando o *Lullabies*, dois outros líderes/staffs são selecionados para supervisionar o processo de ir para os quartos, deitar e dormir dos participantes, enquanto os outros finalizam a reunião iniciada durante o horário de banho caso necessário ou aproveitam o tempo livre.

Diante do exposto, percebemos o potencial da organização em se enquadrar nos pré-requisitos dispostos por Byram (2008) acerca de cidadania intercultural, que envolve:

- causando/facilitando a experiência cidadã intercultural, e a análise e reflexão sobre ela e sobre a possibilidade de atividade social e/ou política posterior, ou seja, atividade que envolva trabalhar com outros para atingir um objetivo acordado;
- criando aprendizado/mudança no indivíduo: mudança cognitiva, atitudinal, comportamental; mudança na autopercepção; mudança na relação com os outros (por exemplo, pessoas de grupos sociais diferentes); mudança que é baseada no individual, mas relacionada ao universal. (BYRAM, 2008, p. 187 - tradução nossa)<sup>18</sup>

De acordo com a descrição fornecida anteriormente, o momento em que mais é possível observar os dois aspectos citados por Byram (2008) é durante a execução das atividades educacionais. Elas são elaboradas de modo a desenvolver nos participantes os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) previstos pela organização, que se assemelham àqueles elencados por Byram (2012) para desenvolvimento de cidadania intercultural, por meio da educação experiencial baseada no ciclo de aprendizagem de Kolb (2015). Isso posto, empenhamo-nos, na subseção seguinte, em traçar o perfil das participantes escolhidas para este estudo.

---

<sup>18</sup> Do original: *causing/facilitating intercultural citizenship experience, and analysis and reflection on it and on the possibility of further social and/or political activity, i.e. activity that involves working with others to achieve an agreed end; creating learning/change in the individual: cognitive, attitudinal, behavioural change; change in self-perception; change in relationships with others (i.e. people of different social groups); change that is based in the particular but is related to the universal.*

### 2.2.2 Participantes de pesquisa

Os critérios de seleção de participantes da pesquisa foram: 1) ter atuado em acampamentos da organização como participante e também como líder ou *staff*; 2) ter estado presente em acampamentos internacionais, em que é necessária a utilização do inglês para comunicação; 3) ser voluntário do CISV Brasil no momento do desenvolvimento da pesquisa.

Ao entrarmos em contato com a diretoria nacional da organização, quatro voluntárias que se encaixavam nos critérios supracitados foram convidadas e selecionadas para participar do estudo, o qual transcorreu inteiramente online via Google Meet e Zoom devido à pandemia da Covid-19<sup>19</sup>. Salientamos que, anteriormente ao convite, o projeto do presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética<sup>20</sup> da UNESP-FCLAr e aprovado, nos permitindo dar início à seleção das participantes e à coleta de dados.

Optamos por manter o número de participantes reduzido devido ao período de tempo limitado que teríamos para desenvolver todas as atividades da pesquisa, e porque acreditamos que o número pequeno não comprometeria o estudo e seria representativo. Além disso, por tratar-se de um estudo de caso, ele visa o aprofundamento de análise acerca de um grupo específico de indivíduos sem almejar tecer generalizações, o que comprometeria a atenção ao contexto em que os indivíduos se inserem.

Isso posto, apresentamos no Quadro 3 a caracterização das participantes, que escolheram seus nomes fictícios, os quais serão utilizados doravante neste trabalho. As quatro voluntárias fazem parte de um mesmo *chapter* do interior do estado de São Paulo e têm idades entre 23 e 28 anos. Todas já atuaram como líderes e/ou *staffs* voluntárias na organização em acampamentos internacionais e estiveram presentes como participantes enquanto crianças/adolescentes. Nos momentos que atuaram como grupo de liderança (líder/*staff*), elas participaram do treinamento prévio obrigatório para tal papel nos programas educacionais; composto majoritariamente por sessões locais e um encontro nacional<sup>21</sup>. O tempo mínimo de experiência na organização é de 11 anos e o

---

<sup>19</sup>Mais informações sobre a COVID-19 no site oficial do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021). Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 24 fev. 2022.

<sup>20</sup> Parecer número 4.746.085

<sup>21</sup> Nos treinamentos locais os voluntários têm uma visão mais geral sobre o CISV, sua abordagem de ensino, suas regras e as características de seus programas. Quando uma pessoa é selecionada para atuar no grupo de liderança de um programa, ela é encaminhada para o treinamento nacional, que a prepara especificamente para o programa em que vai atuar.



máximo é de 23 anos, somando 15 acampamentos internacionais no total. Das quatro participantes, apenas duas se envolveram com cargos dentro do *chapter*<sup>22</sup> em que estavam inseridas: Amanda atua como coordenadora do comitê *Seminar*, célula responsável por acompanhar e dar suporte aos participantes e *staffs* do programa em questão; e Carol atuou como coordenadora de comunicação.

**Quadro 3** - Caracterização das participantes de pesquisa

	<b>Amanda</b>	<b>Carol</b>	<b>Sabrina</b>	<b>Stella</b>
Idade	23	23	28	25
Profissão	estudante de Biologia	produtora cultural	naturóloga e estudante de Psicologia	analista
Atuação no <i>chapter</i>	líder / <i>staff</i> / coordenadora do comitê <i>Seminar</i>	líder / <i>staff</i> / já atuou como coordenadora de comunicação	líder / <i>staff</i>	líder / <i>staff</i>
Tempo no CISV	11 anos	12 anos	23 anos	13 anos
Acampamentos nacionais	0	1	3	5
Acampamentos internacionais	4	6	2	3

**Fonte:** elaborado pela autora

Apresentados o contexto e as participantes, voltamos nossa atenção para os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, ou seja, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a justificativa da escolha deles.

### 2.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados

Decidimo-nos pelos seguintes instrumentos e método de pesquisa: 1) Questionário semiestruturado; 2) Grupo focal; 3) Entrevista individual semiestruturada.

O questionário semiestruturado, de acordo com Barcelos (2001) *apud* Vieira-Abrahão (2006), dá mais relevância para a perspectiva do participante, abrindo espaço para sua fala e suas reflexões, uma vez que seja composto por um misto de

<sup>22</sup> equivalente a sede da organização

perguntas abertas e perguntas fechadas. Essa abertura é uma das estratégias empregadas pela pesquisadora para garantir o papel essencial da perspectiva dos participantes para manutenção da triangulação de dados e, portanto, da confiabilidade e validade da pesquisa qualitativa.

Ele é composto por perguntas que visam traçar o perfil de cada participante, assim como compreender como se deu o primeiro contato com a organização, como ele foi mantido e as razões para tal, além de questões que já impulsionam a autorreflexão das participantes em relação à repercussão que a participação no CISV teve e/ou tem em suas vidas. Alguns exemplos são: *1) Como você conheceu o CISV? 2) Por que você começou a participar dos eventos do CISV? 3) O que te interessou? 4) O que/Quem te fez se tornar uma líder? 5) Por que você faz parte do CISV hoje? 6) Qual o impacto que as atividades junto ao CISV tiveram na sua vida, nos diferentes momentos?*<sup>23</sup>

Devido à distância geográfica entre as participantes e ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, ele foi aplicado online. Utilizamos a ferramenta Google Formulário pela praticidade de envio de link de acesso e reunião das respostas das participantes.

As respostas às perguntas do questionário serviram de base norteadora para traçarmos o trajeto do grupo focal, segundo instrumento desta pesquisa, o qual utilizamos com o objetivo de estimular interação entre as participantes. Com essa interação, esperávamos que os próprios comentários das participantes provocassem reflexão ao grupo, e também encorajassem o compartilhamento de experiências que talvez sozinhas elas não considerassem pertinentes. Nele,

a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função dos seus objetivos. [...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, em muitos outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Por meio dele, então, buscamos tornar concretos os comentários presentes no questionário sobre desenvolvimento de habilidades, instigando as participantes a relatarem experiências que vivenciaram nos acampamentos da organização, mais especificamente aquelas que elas julgam terem resultado no desenvolvimento das

<sup>23</sup> Questionário completo está disponível na seção de apêndices (apêndice A, p. 108).

habilidades mencionadas no questionário. Apesar de termos perguntas norteadoras, também inserimos questões no decorrer do processo, baseadas nas falas das participantes. Tais questões tangem aspectos linguísticos e culturais dos acampamentos, guiando o grupo para reflexões que incluíssem aspectos fundamentais da competência investigada. Para esse procedimento, utilizamos a plataforma *Google Meet*, a qual permitiu à pesquisadora a gravação da reunião para posterior análise.

Finalmente, após uma análise primária dos dados gerados pelo segundo instrumento, elaboramos o roteiro da entrevista individual semiestruturada com perguntas mais relacionadas ao objetivo do presente trabalho, com o intuito de recolher mais relatos individuais de experiências concretas para responder às perguntas de pesquisa que norteiam nosso trajeto. Para essa etapa, usamos como suporte para as chamadas de vídeo a plataforma *Zoom*, já que a plataforma anteriormente utilizada deixou de permitir a gravação das reuniões.

Organizamos os dados nas seguintes categorias e seções: 1) Comportamentos e Habilidades, 2) Conhecimentos e 3) Afetividade. Destacamos que essas categorias não são excludentes, ou seja, um determinado fenômeno pode se enquadrar em mais de uma categoria. Todavia, a fim de melhor organizar a análise, observamos os dados buscando organizá-los nos grupos supracitados.

Dada a metodologia da pesquisa, apresentamos, em seguida, a fundamentação teórica que auxilia na construção da lente através da qual analisaremos os dados coletados.

### CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, explicitamos as teorias que darão sustentação às análises desta pesquisa. Concentramo-nos em discussões teóricas acerca do conceito de cultura, de cidadania intercultural, do papel da experiência em processos formativos e das particularidades da educação formal, informal e não-formal. Ao final, refletimos sobre o espaço ocupado pelo presente trabalho no cenário acadêmico e também dentre as teorias aqui reunidas.

#### 3.1 Conceito de cultura e ensino/aprendizagem de línguas

O conceito de cultura vem sendo discutido já há vários anos por diferentes estudiosos. Para este trabalho, nos apoiamos em Cuche (2002) para retomar as primeiras menções ao conceito. O autor relata que a noção de cultura é uma invenção ocidental. De acordo com ele, o primeiro uso da palavra data do século XVIII e, na época, sua semântica era relacionada ao “cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p. 19), sendo posteriormente atualizada para indicar uma ação: não se refere mais à terra cultivada, mas à ação de cultivar a terra. A partir daí, a palavra passa a ser utilizada para se referir à cultura das artes, à educação, e, mais tarde, à civilização, ou seja, a parcela da sociedade que tinha acesso à educação, aquela que estava mais distante da natureza, já que a cultura é aquilo que nos diferencia das outras espécies animais (CUCHE, 2002).

Até aquele momento, Cuche (2002) afirma que o termo era utilizado apenas no singular. Após o aparecimento na língua francesa, ele foi, então, levado a um debate franco-alemão que opunha cultura e civilização:

Tudo que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial pertence à civilização. (CUCHE, 2002, p. 25)

No decorrer desse debate, a noção de cultura deixou de ser marca apenas de uma parcela seleta da sociedade alemã, como o era na França - reflexo da perspectiva humanista - e passou a indicar “marca distintiva da nação alemã *inteira*” (CUCHE, 2002, p. 26 - destaque nosso). Naquele momento era possível verificar a associação normalmente feita entre nação-cultura, como sendo um todo único e rígido.

O autor comenta haver, portanto, um embate ideológico entre duas concepções de cultura: uma universalista, representada por Tylor (1832-191), e uma particularista, que é conectada a Boas (1858-1942). De acordo com Cuche (2002), Boas, fazendo uso do método comparativo, se preocupava em estudar as culturas, no plural, e não a cultura, no singular, indo contra o movimento da teoria evolucionista de cultura, segundo a qual há culturas primitivas e culturas desenvolvidas de acordo com uma escala evolutiva.

Salomão (2015), ao fazer uma retrospectiva baseando-se em Cuche (2002), sintetiza o estágio seguinte da noção de cultura afirmando que

com os estudos sobre aculturação, cultura passou também a ser entendida como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido ao fato universal dos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por culturas ‘mistas’ (e não mais ‘puras’ e ‘mestiças’), feitas de continuidades e de descontinuidades, e, com a etnografia interpretativista de Clifford Geertz, ela também passou a denotar um domínio de comunicação simbólica, que nos permite analisar o fluxo do discurso social. (p.370)

A autora, em seguida, concentra-se em explorar o componente cultural especificamente no ensino e aprendizagem de línguas, baseando-se principalmente na vertente de Kramsch (2010). Ao retomar as concepções de cultura e seus papéis nas salas de aula de LE, Salomão (2015) parte da abordagem dos anos 1970, a qual previa que o aprendiz deveria se concentrar exclusivamente na cultura dos nativos da língua alvo, com a premissa de que isso era necessário para que eles fossem aceitos em uma “sociedade linguística estrangeira” (p. 372). Nesse caso, a associação nação-cultura ainda era vigente e, de acordo com Kramsch (2009b *apud* SALOMÃO, 2015), tal apropriação contribui para a disseminação de uma Cultura, com C maiúsculo, a difusão de uma civilização no conceito humanístico.

Salomão (2015) lança, em seguida, um olhar para o ensino comunicativo e afirma, ainda baseando-se em Kramsch (2009b), que, apesar desse ensino considerar uma abordagem mais pragmática do conceito de cultura nas salas de aula, ele continua a trabalhá-la de maneira rígida. A autora alerta para riscos provindos de tal prática, já que há grande carga de valores morais imbuídos em culturas nacionais.

A partir de 1980, a abordagem multicultural contribui para a difusão da noção de culturas plurais em uma só nação e, de acordo com Taylor (1994 *apud* SALOMÃO, 2015), “suas origens estão fundadas na preocupação moderna com a identidade e o

reconhecimento”. Apesar de uma contribuição positiva ao apresentar a pluralidade cultural, as principais críticas a essa abordagem dizem respeito a como ela manteve as fronteiras culturais fixas e reforçou o *mainstream* ao salientar apenas a educação cultural de comunidades minoritárias da perspectiva do falante nativo enquanto o inverso não foi uma preocupação (SALOMÃO, 2015).

Finalmente, Salomão (2015) menciona a noção de interculturalidade, que ganhou destaque na década de 1990. De acordo com a autora, a abordagem soma à tradição vigente na época ao apresentar atitudes de relativismo cultural, com o intuito de alcançar uma visão não etnocêntrica, concebendo o aprendiz como um mediador entre a sua cultura e aquela da língua-alvo. Salomão (2015) afirma que a perspectiva de Kramsch (1993), normalmente, é ligada à essa vertente, mas propondo um “terceiro lugar” para o aprendiz, que “deriva da habilidade do aprendiz em reconhecer o poder do contexto e adotar uma distância crítica que advém deste reconhecimento” (SALOMÃO, 2015, p. 377). Esse conceito, no entanto, foi atualizado por Kramsch (2009) após reflexões sobre a noção de cultura que o sustenta, ainda ligada à cultura nacional, e posteriormente flexibilizada. (SALOMÃO, 2015). De acordo com Salomão, o aprendiz de Kramsch (1993) que ocupava o terceiro lugar tornou-se o sujeito multilíngue de Kramsch (2009), que se aproxima mais de uma entidade simbólica, e que exige construção consciente, a partir das forças sociais às quais está submetido.

Somamos à discussão as considerações de Viana (2003). Ao retomar autores que procuram explorar o conceito de cultura, ele nos chama a atenção para o caráter interacional que se dá por meio da linguagem, o que, segundo ele, não é tratado com a atenção e foco necessários nos estudos que visitou. Por considerarmos tal aspecto relevante para o nosso trabalho, retomaremos parte de seu raciocínio para melhor compreensão de suas contribuições.

O autor escolhe se apoiar na categorização de concepções de cultura de Thompson (1995), que as divide em clássica, descritiva e simbólica, e agrega uma quarta concepção: estrutural, que seria uma modificação da concepção simbólica. Para dar respaldo a tal ampliação, o autor baseia-se na concepção simbólica de Geertz (1989), que entende cultura não como uma ciência experimental, mas interpretativa e que está em busca de um significado e não de leis. Nesse sentido, o autor reconhece o caráter dinâmico dos símbolos utilizados pelos indivíduos de uma cultura específica. Thompson sugere a concepção “estrutural” considerando as condições sociais em que as formas simbólicas estão inseridas, ou seja, “os interagentes produzem/realizam e

recebem/percebem manifestações verbais e não-verbais, a partir de posições e constituições sócio-históricas particulares, na maioria das vezes, não coincidentes” (VIANA, 2003, p. 70).

A partir dessa perspectiva, Viana (2003) entende o uso da língua como, também, uma relação simbólica inserida em uma estrutura específica, levando-o a fazer uso da noção de “cultura interacional”, compreendendo o potencial conflitante existente em interações, principalmente quando ela envolve o uso de uma LE. Ao olhar mais especificamente para o caráter conflitante de tal contato, Viana (2003) introduz o termo “sotaque cultural”, que seriam as marcas naturais e inevitáveis da cultura materna do indivíduo que se manifestam quando ele se comunica (produz ou interpreta enunciados) utilizando uma LE. De acordo com ele, trata-se do

contexto social estruturado em que as formas simbólicas estão sempre inseridas e que, portanto, define os esquemas das relações sociais, revela-se, então, como um ponto conflituoso para a competência comunicativa em LE, pois a produção e a interpretação das formas simbólicas da/na comunicação em LE - que representa, por natureza, um contexto de comunicação intercultural - tendem a ser realizadas sob a base da estrutura social subjacente à (e determinante da) cultura interacional dos interlocutores (p. 302)

Na sequência, daremos continuidade à discussão teórica, expondo os pressupostos da cidadania intercultural, seguido dos pilares teóricos da experiência em processos formativos.

### **3.2 Cidadania intercultural**

Dedicamos esta seção, primeiramente, à retrospectiva teórica de métodos/abordagens de ensino que antecederam o conceito de cidadania intercultural cunhado por Byram (2008). Em seguida, apresentamos a cidadania intercultural e seus pressupostos, para, então, discutirmos as críticas às concepções de Byram. Na seção seguinte, nos voltamos para o aprendizado pela experiência e, então, nos esforçamos para justificar a utilização dessas teorias neste trabalho.

#### **3.2.1 Da gramática-tradução à competência comunicativa**

O ensino de línguas estrangeiras já percorreu um longo caminho que resultou na

criação de diferentes métodos/abordagens, algumas mais reconhecidas e utilizadas até hoje, e outras cujos nomes não mais se sobressaem nos estudos da área. Utilizaremos como suporte, para retomá-los, o trabalho de Santos (2020). Entretanto, esclarecemos previamente que a autora não parece distinguir o uso dos termos método e abordagem ao longo de sua escrita. Trazemos como referência Leffa (1988), que já discutia a questão da terminologia, esclarecendo que, para ele, abordagem é “o termo mais abrangente a<sup>24</sup> engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (p. 2), enquanto o método faz referência às “normas de aplicação desses pressupostos” (p. 2). Informamos, ao leitor, então, que, enquanto estivermos referenciando Santos (2020), faremos uso dos mesmos termos utilizados pela autora. Todavia, ao nos direcionarmos para as discussões acerca da CCI e CI, nos apoiaremos na diferenciação defendida por Leffa (1988) para nos referirmos aos conceitos postulados por Byram (2008).

Santos (2020), em retrospectiva cronológica, retoma os métodos e abordagens utilizados desde o século XIX até a contemporaneidade. O primeiro método retomado pela autora é o tradicional (ou gramática-tradução) que, como o próprio nome faz supor, é voltado para as regras gramaticais e no qual são priorizados os exercícios de tradução. Isso se dá pois ele partia da importância do domínio da gramática normativa e do acesso a obras literárias. Porém, a autora aponta que justamente o foco demasiadamente voltado para a gramática foi o que levou estudiosos a buscarem novos caminhos, já que a habilidade oral não era contemplada pelo método. Além disso, constatou-se que a tradução não poderia ser feita apenas por meio do sistema linguístico sendo o cultural ignorado.

A partir dessas demandas, os professores e linguistas da época levaram em conta o processo de aquisição de língua materna (LM) por crianças e, fazendo uso do que nomearam método direto, procuraram inserir o aprendiz em uma imersão da língua alvo, recorrendo raramente a traduções e dando prioridade à compreensão e produção oral. (SANTOS, 2020). Apesar de acreditarem que a LM atrapalharia o processo de aquisição da LE, a autora defende que não é possível conceber as duas línguas nos sujeitos separadamente, sendo a separação dos códigos ilusória e sua mistura inevitável.

Em seguida, Santos (2020) apresenta o método áudio-oral ou áudio-lingual, criado a partir da demanda dos Estados Unidos de treinar pessoas para se comunicarem em outras línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Nele, os alunos eram ensinados a

---

<sup>24</sup> No original consta "a", mas podemos inferir que houve um equívoco do autor e trata-se aqui da conjunção aditiva "e".



partir de um processo de estímulo-resposta, a partir do qual eles adquiririam novos hábitos linguísticos, até que se comunicassem automaticamente na LE. A gramática era apresentada por meio de modelos que deveriam ser repetidos sem erros, mas notou-se que isso desestimulava os alunos (SANTOS, 2020).

Santos (2020) afirma que o método audiovisual também vem como uma solução para o método direto, mas dessa vez como uma maneira de difundir o francês. Se apoiando em Puren (1988), ela apresenta três momentos do método: a primeira geração, nos anos 1960, marcada por exercícios gramaticais mecânicos, memorização e dramatização dos diálogos; a segunda geração, que tenta se adaptar aos contextos escolares; e a terceira geração, que é lembrada por integrar novas tendências didáticas. Nessa última, o uso excessivo de imagens para construir significado é deixado de lado, permanecendo apenas como estimulador verbal para as interações. Santos (2020) ainda destaca uma outra mudança trazida pela terceira geração: a relação aluno-professor deixa de ser submissa para se tornar interativa.

No método comunicativo a língua passa a ser “analisada como um conjunto de eventos comunicativos” (SANTOS, 2020, p. 255). Com a intenção de integrar o erro como parte do processo de aprendizagem e de afastar a língua materna do aluno, e também como uma reação aos métodos áudio-orais e audiovisuais, se desenvolve a abordagem comunicativa nos anos 1980 da Europa. Como o foco principal é se comunicar em LE, é necessário que o estudante adquira competência comunicativa. Apesar de Santos (2020) discutir ainda outros métodos mais recentes (perspectiva acional e abordagem plurilíngue; e pós-método), finalizamos aqui a retrospectiva para que possamos nos dedicar à exploração do termo competência comunicativa.

Chomsky foi o primeiro a cunhar o termo “competência linguística” em referência àquilo que seria o ideal a ser alcançado por qualquer falante. No entanto, é apenas a partir de Hymes (1971) que podemos acompanhar uma expansão do termo para “competência comunicativa” (doravante CC), abrindo espaço e dando profundidade ao conceito, considerando que, ter e fazer uso da competência quer dizer mais do que apenas entender e aplicar regras gramaticais (AGUIAR, 2002).

De acordo com Franco e Almeida Filho (2009), ao expandir a compreensão dessa CC, o autor não tinha em mente o ensino de línguas, já que estava mais voltado à Antropologia, mas impulsionou diversos estudos na área ao divulgar suas reflexões. Segundo ele, a CC depende em grande medida do contexto e dos participantes da interação, ou seja, além de ser composta por competências linguísticas, abrange também

as sociolinguísticas, sem as quais seríamos impossibilitados de interpretar e transmitir mensagens nos contextos específicos (FRANCO & FILHO, 2009).

Canale e Swain (1980), estudiosos do campo do ensino de línguas, beneficiaram-se dos progressos de Hymes (1971) e continuaram a expansão do conceito. Para eles, os falantes fazem uso da CC em situações inesperadas, exigindo uma maleabilidade e capacidade de adaptação. Portanto, às subdivisões já existentes, acrescentaram mais uma, somando ao todo 4 subcompetências presentes na competência comunicativa, sendo elas: gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. A última foi adicionada apenas por Canale (1983) em estudo posterior, e diz respeito à capacidade de usar os conhecimentos gramaticais para a construção de um texto coeso (FRANCO & FILHO, 2009).

A partir de então, as próximas abordagens ao tema tiveram como característica comum a preocupação com subcompetências que extrapolam o elemento gramatical das línguas, a partir da visão de que a língua é comunicação e relação interpessoal e, portanto, estará sempre sujeita a diversos fatores provenientes dos contextos em que é utilizada, não nos permitindo desconsiderá-los ao analisarmos as competências de uso da língua de um falante.

Mais adiante, nos deparamos com Van Ek (1986), que, de acordo com Byram (1997), fomentava a discussão sobre CC na Europa, enquanto os autores anteriormente citados o faziam na América do Norte. Aguilar (2002) afirma que o autor se destaca de Canale e Swain por dar ênfase no desenvolvimento individual do falante além do desenvolvimento comunicativo. Seu modelo abarca não quatro, mas seis elementos constituintes da competência comunicativa: linguística (que se resume à capacidade de formar enunciados que seguem as regularidades da língua); sociolinguística (estar ciente das diferenças de significado que provém do contexto em que a língua está inserida); discursiva (o uso de estratégias para formação e interpretação de textos); estratégica (estratégias utilizadas para lidar com eventuais obstáculos na comunicação como reconstrução de um enunciado); sócio-cultural (familiaridade com o contexto em que a língua é falada) e social (dá atenção especificamente à disposição do falante ao se comunicar, diz respeito às suas habilidades e atitudes perante a comunicação). (AGUILAR, 2002).

Tendo em vista a trajetória das metodologias e abordagens, bem como os termos que as acompanharam, focalizaremos, em seguida, as contribuições de Byram (1997, 2008, 2012) para construção do que ele chama de cidadania intercultural.

### 3.2.2 Contribuições de Byram: cidadania intercultural

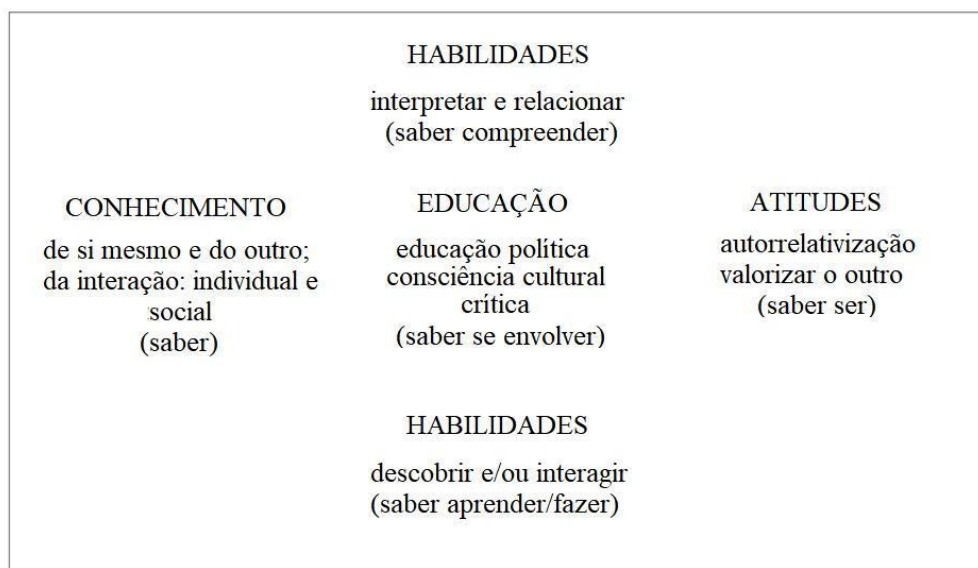
Byram e Zarate (1994) somam à discussão ao questionarem a finalidade almejada pelos aprendizes de línguas estrangeiras, ou seja, o papel de falante nativo. Para eles, colocar a performance de um falante nativo na língua-alvo como uma meta a ser alcançada torna o processo de aprendizagem frustrante e condenado ao fracasso. Como alternativa, os estudiosos apresentam o conceito de falante intercultural, em referência àquele que faz a mediação entre aquela língua e cultura maternas que ele traz na bagagem e a língua-alvo. Mesmo quando o nível de proficiência na segunda língua de uma pessoa atinge o que pode ser considerado por outros como o nível de um nativo, Byram (1997) defende que ele nunca o será. Essa visão favorece o reconhecimento da complexidade da relação existente entre cultura e língua e não impõe o ideal de comparação com o falante nativo, oferecendo como alternativa o falante intercultural.

Como resultado, temos a atualização do termo para competência comunicativa intercultural (CCI), que, de acordo com Byram (2008), combina a competência anterior à competência intercultural, dando maior visibilidade à relação próxima entre língua e cultura. Além dessa diferença, a CCI conta com a consciência cultural crítica<sup>25</sup> (doravante CCC) - “uma habilidade para avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da cultura e país de si mesmo e do outro” (BYRAM, 1997, p. 53 *apud* BYRAM, 2008, p. 162).<sup>26</sup> Como podemos ver na Figura 3, a CCC é propositalmente disposta no centro do esquema da CCI, indicando a importância do olhar mediador do interlocutor para suas próprias ideologias, assim como para as ideologias do outro, procurando elementos em comum mas também aceitando as possíveis diferenças (BYRAM, 2008).

---

<sup>25</sup> *critical cultural awareness*

<sup>26</sup> Do original: “*an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries*”

**Figura 3** - Componentes da competência comunicativa intercultural<sup>27</sup>

Fonte: Byram (1997) apud Byram (2008)

Na continuação de seus estudos, o autor reflete sobre o conceito de educação política vindo principalmente de Gagel (2000) e Himmelmann (2003, 2006). Byram (2008) procura retomar as três dimensões de tal conceito: cognitiva (ou epistemológica), avaliativa (ou afetiva/moral) e comportamental (ou ativa)<sup>28</sup>. De acordo com ele, Himmelmann (2003) dispõe a dimensão afetiva/moral no primeiro lugar, já que sem disposição não há engajamento em processos democráticos ou aquisição de conhecimento. Em segundo lugar está a capacidade cognitiva, ou habilidades do indivíduo, e diz respeito às capacidades intelectuais que estão por trás da tomada de decisões e das ações em uma sociedade, seja ela composta pela comunidade escolar, municipal, nacional, e assim por diante. Finalmente, há a dimensão comportamental, a qual representa a atividade prática, a ação proveniente da disposição e das capacidades cognitivas anteriormente citadas (BYRAM, 2008).

Ao resgatar tal conceito, Byram (2008) constata que não há menção ao papel do ensino de línguas (nacionais ou não-nacionais<sup>29</sup>), “apesar do ensino de línguas nacionais ter um propósito político implícito e o ensino de língua não-nacional ter potencial para

<sup>27</sup> Vide original na seção de anexos (anexo C, p. 112).

<sup>28</sup> Do original: *cognitive (or epistemological); evaluative (or affective/moral); behavioural (or active)*

<sup>29</sup> Escolhemos fazer a tradução de “*national language*” e “*foreign language*” como língua nacional e não-nacional intencionalmente para manter a ideia de língua ligada à nação encontrada no texto original. Caso optássemos por língua materna e estrangeira, que são comumente usadas para tradução de tais termos, perderíamos essa conotação de língua-nação.

objetivos de educação política” (p. 162)<sup>30</sup>. Demonstrando como mesmo a palavra “democracia”, bastante presente na educação política, possui significados diferentes em diversas línguas, o autor defende que além da competência linguística, é necessário que os envolvidos na interação disponham de consciência cultural crítica. De acordo com ele, esse elemento traz consigo a contribuição de uma perspectiva de mediação e negociação, essencial para evitar a premissa de que todos os envolvidos entendem democracia da mesma maneira. O autor afirma, ainda, que a suposição de que há compreensão mútua apenas porque todos os falantes envolvidos na interação fazem uso do inglês como língua franca é improvável, já que “[...] interlocutores inserem suas próprias compreensões na língua que eles estão usando” (MEIERKORD, 2002; TAYLOR, 2006 *apud* BYRAM, 2008, p. 167 - tradução nossa)<sup>31</sup>.

Dialogando com tal afirmação, trazemos Kramsch (2006), que define a competência simbólica. De acordo com a autora, “formas simbólicas não são apenas itens de um vocabulário ou estratégias comunicativas, mas experiências materializadas, ressonâncias emocionais e imagens morais” (p. 251 - tradução nossa)<sup>32</sup>. De acordo com essa perspectiva, o aprendiz de LE não pode ser entendido como um comunicador, alguém que apenas fará uso de regras gramaticais, mas uma pessoa atravessada por culturas, identidades, valores, memórias, entre outros “símbolos”. Kramsch (2006b) afirma que “símbolos também criam a entidade que nós chamamos de sujeito” (p. 103 - tradução nossa)<sup>33</sup>. Percebe-se como não há ruptura entre indivíduo que fala e indivíduo que vive, estando ambos envolvidos na situação comunicativa e carregando consigo a bagagem cultural que permeia o discurso, nomeada por Viana (2003) como sotaque cultural.

Byram (2008), ao observar uma carência da dimensão linguística na educação política, e defendendo o aprimoramento dessa educação, propõe que ela seja para cidadania intercultural, que combina os elementos da educação política com as considerações linguísticas e consciência cultural crítica da CCI. O autor postula como características dessa perspectiva:

---

<sup>30</sup> Do original: “*even though national language education has an implicit political purpose and foreign language education has a potential for political educational aims*”

<sup>31</sup> Do original: “[...] *interlocutors introduce their own understandings into the language they are using.*”

<sup>32</sup> Do original: “*Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings.*”

<sup>33</sup> Do original: “*Symbols also create the entity that we call the subject.*”

- (1) *Uma orientação comparativa (justaposta) em atividades de ensino e aprendizagem*, tal qual justaposição em processos políticos (na sala de aula, escola, país) e uma *perspectiva crítica* que questiona premissas por meio do processo de justaposição;
- (2) *Ênfase em se tornar consciente do trabalho com Outros* (de um grupo e cultura diferentes) por meio (a) de um processo de comparação/justaposição, (b) se tornando consciente da influência da língua nas percepções, seja primeira, segunda ou terceira língua, e (c) se tornando consciente de suas múltiplas identidades;
- (3) *Criar uma comunidade de ação e comunicação* que seja supranacional e/ou composta de pessoas de diferentes crenças, valores, e comportamentos que estão potencialmente em conflito - sem esperar conformidade e soluções fáceis e harmoniosas;
- (4) *Ter foco e raio de ação* diferentes daqueles disponíveis quando não se está trabalhando com Outros, por exemplo, todos aqueles de qualquer grupo social que são inicialmente percebidos como diferentes, como membros de um grupo externo;
- (5) *Ênfase em se tornar consciente de suas próprias identidades existentes*, e abrir opções para identidades sociais adicionais à nacional e regional, etc. - prestar igual atenção ao cognitivo/conhecimento, afetivo/atitudes, comportamento/habilidades.
- (6) *Todos acima com um comprometimento consciente a valores*: rejeitar relativismo e, ao mesmo tempo, estar ciente de que valores às vezes entram em conflito e são interpretados de maneira diferente; apesar disso, estar empenhado, como cidadão de uma comunidade, em encontrar um modo de cooperação com base em objetivos e valores compartilhados. (p. 188-190, tradução nossa, destaque do autor)<sup>34</sup>

À vista dessa combinação, o autor propõe novos elementos que compõem esse novo conceito, necessários para que o indivíduo se desenvolva como cidadão intercultural. São eles: atitudes e sentimentos (*attitudes and feelings*), comportamento (*behaviour*), conhecimento e habilidades (*knowledge and skills*) e ação (*action*).

**Quadro 4 - Quadro comparativo da CCI e CI de Byram**

<b>Competência comunicativa intercultural</b>	<b>Cidadania intercultural</b>
consciência cultural crítica (CCC)	ação
conhecimentos	conhecimentos e habilidades
habilidades	
atitudes	atitudes e sentimentos
	comportamento

Fonte: Elaborado pela autora com base em Byram (2008, 2012)

<sup>34</sup> Vide original na seção de anexos (anexo D, p. 113).

Da mesma maneira que a CCC era o aspecto central do primeiro modelo, essencial para a postura a ser tomada pelo falante como mediador do encontro, no segundo, Byram (2008) afirma que todos os elementos resultam na ação, que seria uma consequência da aquisição de todas as outras competências. É essa característica agregadora que levou as duas categorias a serem colocadas lado a lado no quadro comparativo (Quadro 4). Já conhecimentos e habilidades foram combinados com seus equivalentes terminológicos no segundo modelo. Atitudes foi uma categoria expandida para atitudes e sentimentos, daí sua junção no quadro. Entretanto, comportamento parece ser uma categoria nova que não tem equivalência no modelo da CCI.

As categorias propostas pelo autor em Byram (2012) (trabalho em que ele elenca de maneira sucinta todas as categorias e subcategorias da cidadania intercultural) serão aprofundadas na subseção 3.1 deste trabalho, assim como a análise comparativa entre elas e as propostas por CISV (2019). Por ora, consideramos pertinente mencionar que há críticas ao modelo de CCI elaborado por Byram (1997). Hoff (2020) fornece um panorama das principais e, com base na autora, buscaremos elucidá-las na sequência.

### 3.2.3 Críticas às perspectivas de Byram

Os tópicos discutidos pela autora centram-se, em especial, no modo como Byram (1997) define o conceito de cultura e identidade, na sua perspectiva em relação à comunicação intercultural como algo que sempre visa a harmonia, na falta de consideração com contextos variados, na necessidade de descentralizar os discursos de interculturalidade e em questionamento sobre a necessidade de avaliar a CCI.

Hoff (2020) sustenta que, de maneira geral, não há uma preocupação, por parte de Byram (1997), em esclarecer que identidade cultural é um assunto complexo, já que os indivíduos são interseccionais. Ela advoga que Byram trata de cultura e identidade no singular e normalmente relacionadas à palavra “país”, ou seja, assumindo uma perspectiva simplista, singular e estática de cultura e identidade nacionais. Nesse sentido, corroboramos Hoff (2020) ao afirmar que as “conceitualizações de CCI devem fornecer uma base para um entendimento dinâmico e realista da relação entre língua e cultura<sup>35</sup>” (p. 59 - tradução nossa). Porém, há de se considerar que o autor atenuou a conexão feita entre cultura e nação em publicações posteriores, em uma tentativa de

---

<sup>35</sup> Do original: “*conceptualizations of ICC must provide a basis for a dynamic and realistic understanding of the language-culture nexus*”

evitar interpretações simplistas (HOFF, 2020). Ademais, quando as finalidades são pedagógicas, o autor justifica seus pressupostos apontando para a importância e necessidade de simplificar para posteriormente adicionar complexidade (BYRAM & WAGNER, 2018 *apud* HOFF, 2020).

Outro aspecto tratado por Hoff (2020) é que, apesar de reconhecer que conflito é uma parte natural de encontros interculturais, Byram (1997) enfatiza o papel do falante intercultural como mediador do encontro, ou seja, a pessoa responsável por tornar a situação conflitante harmoniosa. A autora segue afirmando que há benefícios provindos da existência de conflitos no ambiente de aprendizagem, já que eles podem tornar os aprendizes mais motivados e envolvidos com o processo, que se torna mais significativo (HOFF, 2014 *apud* HOFF 2020). Porém, é preciso haver cuidado com a ênfase que é dada à comunicação eficiente, pois ela não depende inteiramente do falante intercultural, mas também de diversas outras condições. A disposição de se adaptar do falante intercultural, por exemplo, pode não ser correspondida e levar a um “desequilíbrio de poder” (*imbalance of power*) (RATHJE, 2007 e HOFF, 2020 *apud* HOFF, 2020).

Hoff alerta, ainda, para possíveis conflitos silenciosos, que também precisam ser abordados para que a dinâmica seja construtiva, assim como fazer com que os falantes estejam conscientes dos simbolismos utilizados nos discursos e na forma como eles podem influenciar o modo como pensamos (KRAMSCH, 2012 *apud* HOFF, 2020).

Tais reflexões nos remetem a Viana (2003), que considera o sotaque cultural como uma manifestação natural e inevitável da cultura materna de indivíduos envolvidos em uma situação de interação, a qual é potencialmente conflituosa. Isso posto, concordamos que o contato intercultural não ocorre em uma interação harmoniosa, idealizada e pacífica, dada a bagagem cultural e os contextos em que os sujeitos estão inseridos. É esperado, e não necessariamente negativo, que o conflito ocorra.

O terceiro aspecto abordado no estudo de Hoff (2020) é a necessidade de se considerar os mais variados contextos. Entretanto, Byram não diferencia as competências necessárias para cada um dos contextos, apesar de suas demandas diferentes. Ademais, ele abordou apenas interações presenciais, ou seja, que ocorrem em espaços físicos e tempos iguais, sendo que, conforme Hoff (2020), há ainda, na contemporaneidade, os contextos digitais. Porém, a autora reconhece que essa limitação se deu em razão do momento em que o modelo foi desenvolvido.



Nesse sentido, é importante destacar que as ferramentas digitais disponíveis, na atualidade, podem proporcionar encontros culturais via internet. Tais encontros têm aumentado e, quando houve a tentativa de utilizar o modelo de Byram (1997) por Benavides (2019), com finalidade de analisar materiais de ensino multimodais em um projeto de telecolaboração, o grande número de desafios exigiu uma revisão e adaptação do antigo modelo, além de novas conceituações (HOFF, 2020).

Consideramos, porém, que um modelo de desenvolvimento de competências interculturais que abarque todos os contextos seria demasiadamente complexo, senão impossível de ser elaborado. É a especificidade dos modelos aplicados em diferentes contextos que os torna promissores. Assim, defendemos o olhar crítico daquele que escolhe o modelo a ser utilizado como base para que ele possa ser lapidado, a fim de melhor se adequar à situação que o professor e/ou pesquisador tiver em mente.

Em seguida, ainda de acordo com as reflexões de Hoff (2020), nos deparamos com outro questionamento relevante: a necessidade de descentralização do discurso. De acordo com a autora, há críticas que apontam para uma parcialidade cultural no trabalho de Byram (1997), fato apontado por ela como um traço oriundo do contexto em que o modelo foi criado: uma ambição do Conselho da Europa de a “educação contribuir para o aumento do diálogo e cooperação entre os membros de diferentes culturas nacionais dentro da União Europeia” (KRAMSCH, 2012 *apud* HOFF, 2020, p. 65 - tradução nossa<sup>36</sup>). A autora também recorda que abordagens interculturais não podem ser neutras, mas demandam uma postura auto-reflexiva, o que Byram (1997) traz como uma das demandas centrais de seu modelo. (HOFF, 2020).

Na tentativa de expandir nossa compreensão de competências interculturais e oferecer uma via alternativa, retomamos à ideia de *Continuum* de Desenvolvimento Intercultural (CDI)<sup>37</sup> de Hammer (2012). Trata-se de uma forma estruturada de um contínuo, que vai de uma mentalidade monocultural de Negação e Polarização (mais etnocêntrica) até uma mentalidade intercultural/global de Aceitação e Adaptação (menos etnocêntrica), passando por um estágio intermediário de Minimização (estágio de transição). De acordo com esse autor, indivíduos de Negação e Polarização têm menos capacidade de lidar apropriadamente com questões de diferenças culturais, até porque não as reconhecem como tal, atuando, então, com base em estereótipos

---

<sup>36</sup> Do original: “for education to contribute to increased dialogue and cooperation among members of different national cultures within the European Union.”

<sup>37</sup> Do original: *Intercultural Development Continuum* (IDC)

generalizados. Outra razão para tal comportamento seria o distanciamento de outros grupos culturais e a falta de disposição para interação. Hammer (2012) afirma, ainda, que tal concepção é normalmente relacionada a membros de culturas dominantes, já que eles tendem a ter uma maior oportunidade de se isolar culturalmente, enquanto membros de culturas dominadas precisam se envolver mais frequentemente com diferenças culturais.

Defendemos que Hammer (2012) nos fornece a nomenclatura necessária para refletir sobre uma das circunstâncias em que há o “desequilíbrio de poder”, mencionado por Rathje (2007) & Hoff (2020) *apud* Hoff (2020) - uma situação em que um indivíduo de cultura dominante, de mentalidade de Negação e Polarização, e que se relaciona interculturalmente com um outro indivíduo, por sua vez de mentalidade de Aceitação e Adaptação e de cultura dominada. A falta de abertura e disposição do primeiro indivíduo durante o contato diminui a possibilidade de que ele seja harmonioso. Além disso, consideramos que a tensão da relação de poder nessa dinâmica pode ser intensificada pelo sotaque cultural (VIANA, 2003) de ambos os envolvidos, já que uma das culturas é dominante e a outra dominada.

Finalmente, apesar de Byram (1997) prover uma tabela que pode ser utilizada como uma ferramenta de avaliação para professores, Hoff (2020) também questiona a possibilidade e a necessidade de avaliação da CCI, já que acredita que, se for feita da maneira convencional, pode enviesar as respostas dos alunos, na medida em que podem agir do modo desejado apenas para conseguir uma boa avaliação. Por isso, a autora defende um processo reflexivo contínuo, não apenas focado em resultados - afinal, pode ser que o tempo de aquisição também varie de pessoa para pessoa.

Outros autores defendem a mesma dinâmica referente a avaliações, como Fantini (2012), que também aponta a falta de clareza na definição das CCIs como uma dificuldade, e a visão do avaliado como essencial para descentralizar a perspectiva do teste. Borghetti (2017), além de concordar com Fantini, chama a atenção para o contexto em que a avaliação é realizada, já que isso pode interferir nos resultados. Fraiha Paiva (2018), por outro lado, advoga em prol de uma interculturalidade crítica, que envolve uma avaliação exaustiva do professor, atenta a emoções e pré-conceitos dos alunos. Por fim, Sercu (2010), objetivando resultados mais confiáveis e éticos, propõe a criação de ferramentas limitadas para a avaliação, mas reiteramos nossa preocupação com a criação de ferramentas para avaliar competências interculturais de maneira expansiva, já que contextos diferentes demandam perspectivas e estratégias diferentes.

De maneira geral, corroboramos Hoff (2020) nas críticas que faz ao modelo. Apesar de Byram (2008) já ter reformulado ideias e renovado conceitos em publicações posteriores, consideramos as críticas ainda assim construtivas e pertinentes e reiteramos que, embora utilizemos esse modelo como ponto de partida, em busca de embasamento teórico, entendemos suas limitações e recorreremos a outras teorias, caso necessário.

Finalmente, considerando o anteriormente exposto no capítulo de discussão teórica, passaremos, a seguir, para nossas reflexões acerca do conceito de experiência e ensino formal, informal e não formal.

### 3.3 Aprendizado pela experiência e ensino formal, informal e não-formal

Para discorrer sobre a experiência em processos formativos é necessário que nos voltemos, primeiramente, para Dewey (1938), pois, como afirmam Ord e Leather (2011), ele é uma referência importante no âmbito desse conceito. Conforme os autores,

Roberts (2008) localizou Dewey como uma das três vertentes essenciais da educação pela experiência [...]. Em *The Complete Practical Theory of Outdoor Education and Personal Development*, Barnes (1997) reconhece que John Dewey é o “pai” (p. 15) da educação pela experiência e o verdadeiro criador do ciclo de aprendizado pela experiência [...] (p.3 - tradução nossa)<sup>38</sup>

Em seu trabalho, Dewey (1938) defende o aprendizado por meio da experiência (*experiential learning*) tendo como pano de fundo duas tendências pedagógicas distintas que disputavam espaço na época: a escola tradicional e a progressista. O autor advoga, no entanto, que teorias não devem ser construídas negando uma à outra, mas centrando-se em si mesmas. Por exemplo, a escola progressista enquadra o papel do aprendizado por experiência em suas salas de aula baseado no que não concorda que seja estabelecido pela escola tradicional. Ao invés de seguir o mesmo caminho, Dewey (1938) procurou dedicar-se ao conceito de experiência em si para entender, então, as demandas desse ensino, independentemente de como ele é trabalhado em outros ambientes. É essa preocupação com o conceito de experiência e o desenvolvimento da teoria a partir dessa questão central que o diferencia de outros estudiosos e que faz com

---

<sup>38</sup> Do original: “More recently Roberts (2008) located Dewey as one of three essential strands of experiential education [...] In *The Complete Practical Theory of Outdoor Education and Personal Development*, Barnes (1997) acknowledges that John Dewey is the “father” (p. 15) of experiential education and the true originator of the experiential learning cycle [...]”

que pesquisadores ainda hoje voltem sempre às suas reflexões ao considerarem o aprendizado pela experiência.

De acordo com ele, a experiência é a vivência dos aprendizes, mas não qualquer uma. Com o intuito de diferenciar as experiências educativas daquelas que não o são, o autor estabelece dois critérios: continuidade e interação. Ele entende que a experiência educativa não é estática, mas um processo contínuo entre passado, presente e futuro, já que as ações de hoje são baseadas em experiências passadas e elas também têm uma consequência no futuro. Além disso, é a conexão, ou transação (*transaction*) de mão dupla entre o indivíduo e o contexto em que está inserido que estabelece a experiência legítima, da vida real. Ela se entrelaça com o sujeito, o qual interfere no ambiente, assim como o ambiente interfere nele, sendo ambos modificados ao final da experiência (DEWEY, 1938).

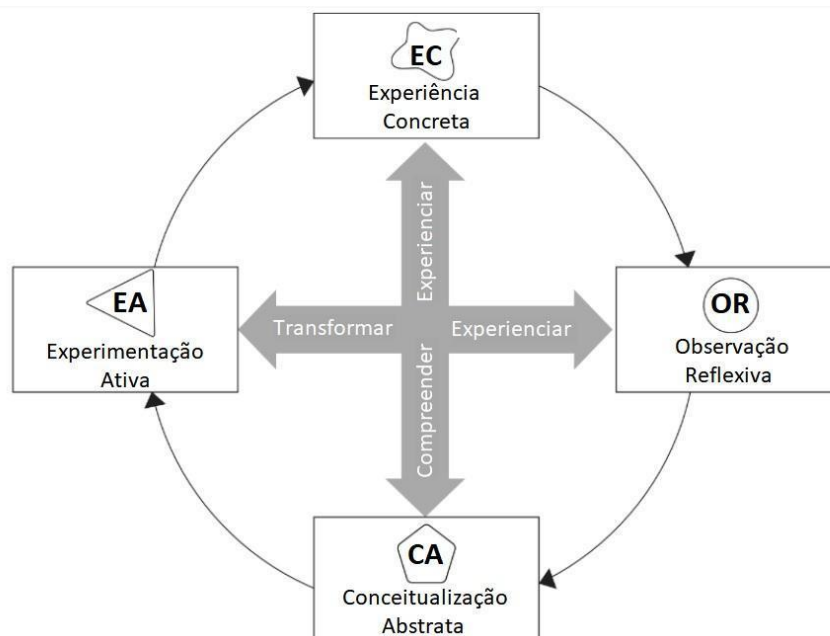
Outro autor relevante para nosso contexto de pesquisa é Kolb (2015), por ser o teórico utilizado pelo CISV como base para a educação pela experiência da organização, e que parte dos estudos de Dewey, Lewin e Piaget para discorrer sobre o tópico. Após destacar as características essenciais desses autores, Kolb se concentra em chamar a atenção para aquelas consideradas características do aprendizado pela experiência de maneira geral, como, por exemplo, o aprendizado ser melhor concebido como um processo e não em condição de resultados. Além disso, o autor busca entender o processo de aprendizagem como holístico, contínuo, ancorado na experiência, e que requer resolução de conflitos (KOLB, 2015).

Para Kolb (2015), o aprendizado envolve necessariamente transações entre o indivíduo e o ambiente que o circunda. Assim como Dewey (1938), ele defende que uma experiência é única e caracterizada pelo cenário específico em que ela se realizou e, portanto, o aprendizado depende, em grande medida, da troca de mão dupla que acontece entre ambiente e indivíduo, que se modificam mutuamente no decorrer do processo. Ele argumenta que, ao aprendermos em ambientes arranjados, apenas nos baseando em livros e professores, como em salas de aula tradicionais, não estaremos preparados para as situações que se configuram fora da sala de aula. É necessário criar conhecimento a partir da transação entre ambos indivíduos e contextos. Sobre os aspectos críticos do processo de aprendizagem, o autor sustenta que o primeiro ponto de relevância está na

[...] ênfase no processo de adaptação e aprendizagem opondo-se ao conteúdo e os resultados. O segundo é que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado, não uma entidade independente para ser adquirida ou transmitida. Terceiro, o aprendizado transforma a experiência de maneira objetiva e subjetiva. (KOLB, 2015, p. 49-50 - tradução nossa)<sup>39</sup>

Tal fato nos remete à práxis de Paulo Freire (2019b), que se baseia na relação dialógica entre o indivíduo e o mundo que o cerca com o intuito de transformá-lo, e, consequentemente, transformar a si mesmo. Kolb (2015) evoca, assim, a imagem de um ciclo, ou, como ele mesmo postula, uma espiral que ilustra o caminho percorrido pelo indivíduo ao realizar esse processo (Figura 4).

**Figura 4:** O Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (2015)



Fonte: Kolb (2015, p. 51 - tradução nossa)<sup>40</sup>

Idealmente, em seu processo de aprendizagem, o indivíduo partiria da experiência concreta (doravante EC), a qual daria material para observação reflexiva (doravante OR) da situação experienciada, que por sua vez permite a conceitualização abstrata (doravante CA) da situação para que finalmente, o conhecimento provindo desse ciclo possa ser aplicado em experimentação ativa (doravante EA), que será,

<sup>39</sup> No original: *First is the emphasis on the process of adaptation and learning as opposed to content or outcomes. Second is that knowledge is a transformation process, being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. Third, learning transforms experience in both its objective and subjective forms.*

<sup>40</sup> Vide original na seção de anexos (anexo E, p. 114).

novamente, matéria prima para novas observações e reflexões e assim por diante, já que toda experiência é única. De acordo com ele, o conhecimento se dá a partir da Compreensão (absorção de informações) e Transformação da Experiência (como o sujeito interpreta e age a partir da informação absorvida). Daí o empenho do autor em defender o ciclo a partir da imagem de uma espiral que nos permite crescimento contínuo e ininterrupto, ou seja, a sequência de passos demonstrada pela Figura 4 na configuração de espiral ilustrada pela Figura 5.

**Figura 5:** O espiral de vida de uma concha



**Fonte:** Kolb (2015, p. 63)

O autor se apoia, também, em estudos da biologia para sustentar a metáfora da espiral. Citando estudiosos como Davis e Sumara (1997) e Fenwick (2000, 2003), ele reflete sobre o conceito de Gadamer, de conversa: diferente de um monólogo, que é guiado pela pessoa que o realiza, a conversa guia aqueles envolvidos nela, ao invés de ser guiada por eles, seguindo um caminho incerto. Os autores sugerem que essa ideia seja aplicada na educação no sentido de tornar menos rígidos os limites da relação entre ensinar e aprender, para que o processo possa guiar os indivíduos inseridos nele, e não o contrário.<sup>41</sup> Dessa maneira, as experiências vivenciadas por eles seriam educacionais, na medida em que se voltam para o processo e não para o resultado, permitindo a dialogia entre sujeito e contexto.

A experiência educacional, todavia, não necessariamente ocorre dentro da sala de aula. Isso nos remete à distinção entre educação formal, informal e não-formal.

---

<sup>41</sup> No CISV é comum, a partir do *Youth Meeting*, acampamento em que os participantes começam a participar do planejamento de atividades, que algumas dessas atividades sejam voltadas para conflitos que estão sendo vivenciados durante o programa educacional - às vezes por demanda dos líderes, mas também por demanda dos próprios delegandos.

Propomos, então, uma reflexão acerca dos termos baseada em Bruno (2014), visando clarear a linha de raciocínio que percorremos para escolher os termos que optamos por utilizar ao longo deste trabalho para nos referir à educação proporcionada pelo CISV.

A autora inicia suas discussões esclarecendo a origem da necessidade de demarcação entre os termos, que têm origem no período da 2ª Guerra Mundial, quando houve crescente corrente de processos educativos dissidentes da educação formal. Inicialmente, associa-se “a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização” (BRUNO, 2014, p. 12). A partir da necessidade de estabelecimento de limites entre um formato e outro, pesquisadores utilizaram diferentes pontos de referência para definir cada um deles.

De acordo com Bruno (2014), Gohn (2006, *apud* BRUNO 2014) parte dos campos de ação, ou seja, confere o caráter de educação formal àquela realizada pelas escolas, o de informal àquela que acontece no decorrer do processo de socialização, e o de não formal àquela promovida pela troca de experiências. Para auxiliar a categorização, faz uso das seguintes perguntas: Quem é o educador? Onde se educa? Como se educa? Por quê? Quais as características mais pertinentes? Quais os resultados esperados? Bruno (2014) ainda explica que, a categoria que mais se distancia das outras duas é a informal, já que a formal e a não formal se correlacionam, considerando que as duas têm intencionalidade e estão subordinadas a objetivos de aprendizagem, traços não presentes na educação informal. A diferenciação entre ambas (ou seja, formal e não formal), então, reside na circunstância da primeira ser definida por leis, enquanto a segunda se encontra à margem do sistema educativo. Finalmente, a educação informal permanece como aquela que acontece em situações que não foram previamente estruturadas para fins educativos, podendo ser inconsciente ou não intencional (GOHN, 2006 *apud* BRUNO, 2014).

Por outro lado, La Belle (1982, 1986 *apud* BRUNO, 2014) salienta os limites nebulosos entre as categorias, que se trespagam. Para ele, faria mais sentido nos referir a “modos predominantes de aprendizagem” (LA BELLE, 1982, p. 162 *apud* BRUNO, 2014, p. 17), baseando-se no critério da intencionalidade. Dessa maneira, reconhece que há aspectos da educação formal na informal e vice-versa, assim como há aspectos da educação formal na não formal e assim por diante.

A partir do critério da intencionalidade, entende-se, também, que a educação formal representa os desejos de órgãos sistematizados de educação, enquanto a

educação não formal está à disposição de seus patrocinadores e, portanto, apresenta mais flexibilidade no currículo.

Caminhando no mesmo sentido, Rogers (2005 *apud* BRUNO, 2014) propõe a construção de uma estrutura ainda menos engessada. A autora entende os termos em um

contínuo desde a formalidade máxima, até à máxima participação. [...] num extremo do *continuum*, o mais descontextualizado<sup>42</sup>, situa-se a educação formal, enquanto no extremo oposto a palavra educação desaparece, pois refere-se a aprendizagens resultantes de acontecimentos quotidianos, e dá lugar à aprendizagem informal. (BRUNO, 2014, p. 19).

A autora reconhece, também, a interligação entre as categorias, e parte do critério de que quanto mais descontextualizadas as práticas educativas, menos flexível é o currículo e, por meio das lentes de Paulo Freire (2019b), mais opressora é a forma de educação, já que obedece aos interesses daqueles poucos que detêm o poder de escolha. Por outro lado, quanto mais perto da outra ponta do *continuum*, mais ajustado aos interesses daqueles que fazem parte do processo educativo, tornando o currículo menos fixo e mais significativo.

Marandino (2017) reitera os questionamentos feitos por Bruno (2014), indagando a relevância da tentativa de separar tais categorias de maneira estanque. Além disso, explicita a forma como a discussão, apesar de ser construtiva para o campo da educação, dada a atenção que invoca e os investimentos intelectuais que somam ao tema, envolve questões mais amplas que não podem (e nem devem, de acordo com nossa perspectiva) ser facilmente assentadas: segundo a autora, “não podemos compreender que a construção da ideia de educação não formal não é uma questão somente epistemológica, mas envolve também dimensões políticas e econômicas” (MARANDINO, 2017, p. 815).

Reconhecendo, então, a interação mútua entre as categorias, optamos por nos dirigir às práticas educativas oferecidas pelo CISV como não formais. Para sustentar tal decisão, evocamos algumas das características educacionais da organização: as atividades educacionais são desenvolvidas, em sua maioria, com o envolvimento dos participantes, apesar de serem guiadas (em relação ao conteúdo) pelos quatro pilares educacionais e mediadas pelos líderes, permitindo que os participantes explorem

---

<sup>42</sup>Em seu texto, Bruno (2014) explica que o grau de contextualização diz respeito ao quão adaptadas às práticas educativas são aos sujeitos submetidos a elas.



questões relevantes para eles. Ademais, a organização dispõe de objetivos previamente definidos, estabelecidos especificamente para cada acampamento. Além disso, os acampamentos contam com momentos de interação livre e espontânea entre os participantes (durante os momentos em que as atividades educacionais não estão sendo aplicadas), o que seria categorizado por Rogers (2005 *apud* BRUNO, 2014) como “aprendizagem informal”. Finalmente, tratando-se de uma organização não governamental, ela não reflete os interesses de órgãos do sistema de educação formal ou de governos específicos.

Finalizada esta seção, destinamos a próxima à associação desta pesquisa com as teorias até aqui expostas.

### 3.4 O lugar desta pesquisa no entrelaçamento teórico

Aproveitamos o espaço desta seção para retomar alguns dos estudos já desenvolvidos sobre o CISV e delimitar a lacuna em que este trabalho se insere. Tais estudos já foram mencionados brevemente na introdução e serão agora expostos com maior detalhamento. Concluiremos, então, esta seção retomando discussões anteriores sobre o conceito de cultura e cidadania intercultural, com o objetivo de expor como compreendemos tais estudos para o contexto em que esta pesquisa se insere.

Iniciamos apresentando, no Quadro 5, os critérios utilizados para revisão bibliográfica sobre a instituição:

**Quadro 5 - Critérios para inclusão de pesquisas**

<b>Critérios para inclusão de pesquisas</b>	
Tema	CISV
Área teórica	Linguística aplicada
Tipo	Artigos, Dissertações e Teses
Línguas	Português e Inglês

Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, buscamos referências de pesquisas de pós-graduação (dissertações e teses) que já haviam tratado do CISV como objeto ou contexto de estudo, se enquadrando na linguística aplicada, escrita em português ou inglês, porém encontramos

apenas duas teses. Dado o número restrito, decidimos flexibilizar os critérios a fim de incluir artigos acadêmicos. Como fonte, utilizamos, primeiramente, o repositório da CAPES. Entretanto, não encontrando resultados, fizemos uso de mais quatro *sites*: a) *ResearchGate*<sup>43</sup>; b) *Academia.Edu*<sup>44</sup>; c) *Google Acadêmico*<sup>45</sup>; e d) *CISV International*<sup>46</sup>. Para selecionar os estudos encontrados nos três primeiros sites, optamos por critérios que nos levariam a leitura dos trabalhos, sendo eles: conter o nome da organização no título e demonstrar relação com a área da linguística aplicada no resumo. No site do CISV, entretanto, como todas as pesquisas se relacionam à organização, mantivemos apenas o critério da relação com a linguística aplicada no resumo. Após a seleção, reunimos duas teses e dois artigos, todos em língua inglesa:

**Quadro 6 - Pesquisas da linguística aplicada que envolvem o CISV**

Autor	Título	Tipo	Língua
Jiang (2010)	Intercultural Learning in a CISV Village and Its Short-term and Long-term Impact on the Participants' Intercultural Communicative Competence Development	Tese	Inglês
Zhu, Jiang e Watson (2011)	Children's perceptions of the impact of participation in an intercultural educational programme	Artigo	Inglês
Watson (2014)	Intercultural learning and development among youth participants in the short term educational programmes of an international charity (CISV)	Tese	Inglês
Talakhadze (2016)	The Impact of Informal and Non-formal Learning Setting on Language Development: A case study of CISV International Seminar Camp Programme	Artigo	Inglês

Fonte: elaborado pela autora

Jiang (2010) procura analisar o impacto da participação em um programa específico (voltado para jovens de 11 anos) a curto e a longo prazo no desenvolvimento intercultural dos participantes, por meio de: um estudo observacional, um questionário longitudinal com crianças que estiveram presentes no mesmo tipo de acampamento e, finalmente, uma entrevista com ex-participantes que estiveram no mesmo tipo de acampamento aos onze anos de idade. Além de perceber os recursos linguísticos e

<sup>43</sup> <https://www.researchgate.net/search/publication?q=cisv>

<sup>44</sup> <https://www.academia.edu/search?q=cisv>

<sup>45</sup> [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=cisv&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=cisv&btnG=)

<sup>46</sup> <https://cisv.org/resources/educational-content-research/research/>

interacionais utilizados pelos participantes a fim de administrarem sua participação no acampamento, a pesquisadora aponta que os próprios participantes percebem a experiência como facilitadora do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e provedora de mudanças significativas e duradouras a nível pessoal.

Zhu, Jiang e Watson (2011) fazem um estudo em seu artigo semelhante àquele executado por Jiang (2010). Nele, as pesquisadoras exploram as auto-percepções de um grupo de 16 crianças de 11 anos que fizeram parte de um programa internacional do CISV em relação às suas expectativas pré-acampamento e às suas experiências e mudanças na competência comunicativa intercultural pós-acampamento. Após a análise de dados provinda da aplicação longitudinal de três questionários, as autoras concluíram que as crianças percebem o aprendizado intercultural como uma atividade social, tendo como objetivo principal estabelecer, expandir e manter amizades interculturais. Elas afirmam, ainda, que

a participação em um programa educacional intercultural trouxe algumas mudanças duradouras para as crianças, como o aumento da confiança, menos preocupação com a barreira linguística, tornar-se mais aberto(a) para a diferença cultural e ter mais interesse em questões globais, que são essenciais para o desenvolvimento da cidadania global (ZHU; JIANG; WATSON, 2011, p. 156-157 - tradução nossa)<sup>47</sup>

Já Watson (2014), compara os resultados do uso de questionários preditivos e reflexivos por parte dos jovens participantes da organização, com os registros feitos pelos líderes (utilizando uma ferramenta de avaliação fornecida pelo CISV - PDPEF<sup>48</sup>) em relação ao aprendizado dos jovens. Com isso, a pesquisadora investiga as possibilidades de uso desse tipo de questionário como uma ferramenta para avaliação em contextos de educação não-formal. Watson conclui que a percepção dos próprios participantes em relação à aquisição de competências, quando previstas com o primeiro questionário, foi exagerada, pois suas respostas, ao completarem os questionários reflexivos ao final do programa, foram reajustadas. A autora também nota que as avaliações dos líderes mais se diferenciam daquelas feitas pelos participantes quando o indicador do documento de avaliação (PDPEF) exigia maior nível de uso do inglês.

<sup>47</sup> Do original: “Participation in an intercultural educational programme has brought some long-lasting changes to the children, such as growing confidence, less concern with the language barrier, becoming more open-minded towards cultural difference and having more interest in global issues, which are essential to the development of global citizenship.”

<sup>48</sup> Programme Director’s Planning and Evaluation Form (Formulário de Planejamento e Avaliação do Diretor do Programa)

Finalmente, Talakhadze (2016), diferenciando educação formal, não-formal e informal, discute como as particularidades de cada uma influenciam no processo de desenvolvimento linguístico, especificamente da língua inglesa, utilizada nos acampamentos do CISV. A autora aplicou um teste antes e após um programa *Seminar* a fim de comparar o desenvolvimento linguístico dos participantes, principalmente o desenvolvimento de competência comunicativa. Apesar de não termos acesso ao teste aplicado, a pesquisadora comprovou, por meio de notas que aumentam de 0,89 a 1,5 pontos, que houve impacto positivo provindo do contexto de educação não-formal e informal.

Na variação de perspectivas e objetivos encontrada nessas pesquisas, há discussão sobre o impacto da participação nos acampamentos, por exemplo, o que está relacionado com a experiência dos participantes. Entretanto, nenhum dos estudos foca especificamente no aprendizado pela experiência. Da mesma forma, Jiang (2010) presta atenção aos recursos linguísticos e interacionais utilizados pelos participantes e faz considerações acerca da competência comunicativa intercultural, mas não incorpora a noção de cidadania intercultural. Ademais, todos são realizados por pesquisadores de outros países, nenhum deles brasileiro. Esta pesquisa, então, se diferencia das demais, ao se voltar para o aprendizado pela experiência em busca de indícios do desenvolvimento de cidadania intercultural a partir da experiência oferecida em acampamentos internacionais da organização CISV, especificamente nos dados oferecidos por quatro participantes/líderes brasileiras.

Para tanto, embora tenhamos notado falta de precisão quanto à definição de competência apontada por estudiosos, optamos por nos basear especificamente na definição de CCI, e posteriormente CI, apresentada por Byram (1997, 2008, 2012). O autor apresenta categorias semelhantes às aquelas utilizadas por CISV (2019) ao se referir às competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas por um cidadão intercultural, o que nos levou a investigar a aproximação das duas perspectivas.

Enfatizamos que esse pode não ser o modelo mais adequado para toda e qualquer avaliação, demandando olhar crítico do pesquisador/professor, o que tentamos buscar durante as análises. Nesse sentido, é importante ressaltar, que identificamos, com o auxílio de Hoff (2020), algumas limitações na teoria do autor, por exemplo, em relação ao conceito de cultura. Por essa razão, recorreremos a Viana (2003), Kramsch (2006, 2009) e Salomão (2015) para sustentar uma perspectiva mais heterogênea, plural e dinâmica do termo ao analisarmos os dados desta pesquisa. Compreendemos que,

dada a pluralidade presente em encontros interculturais, seria demasiadamente superficial entender os envolvidos como representantes estanques de seus respectivos países de origem. Se assim o fizéssemos, encerrariamos a profundidade da experiência de vida linguística-cultural dos sujeitos de pesquisa em moldes pré-formatados e não poderíamos desfrutar da profusão que emana a partir do encontro que nos é relatado.

Da mesma forma, trazemos visões decoloniais<sup>49</sup> (Hammer, 2012) sobre as competências interculturais, já que o modelo que escolhemos utilizar foi elaborado em outro momento e contexto sócio-histórico-cultural. Ainda nessa linha, reconhecemos que o contato intercultural “bem sucedido” não é necessariamente harmonioso, visto que cada interlocutor dispõe de um sotaque cultural específico (VIANA, 2003), que pode entrar em conflito com aquele provindo de seu interlocutor.

Isto posto, dedicamos o capítulo seguinte à análise dos dados, iniciando com a comparação entre os modelos de cidadania intercultural e cidadania global participativa encontradas em Byram (2012) e CISV (2019).

---

<sup>49</sup> O processo de descolonização, de acordo com Ballestrin (2013), “pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (Alatas, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Connell, 2012).”

## CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este terceiro capítulo se destina à análise e discussões dos dados coletados de maneira a responder nossas perguntas de pesquisa que são aqui reiteradas: *Como a experiência intercultural não-formal promovida pelo CISV pode estimular o desenvolvimento da cidadania intercultural? Em que medida tal experiência pode favorecer o aprimoramento no uso da língua inglesa?*

Esclarecemos que a análise tem caráter dedutivo, uma vez que partimos teoricamente das categorias propostas por Byram (2012) e CISV (2019). Todavia, ao ter acesso aos dados, ampliamos as categorias presentes neste trabalho para que fosse possível abranger um elemento bastante presente neles, o qual chamamos afetividade. Tal elemento tem relação com o conforto, segurança e liberdade que as participantes afirmam relacionar a espaços cisvianos.

Esse ponto de partida justifica trazermos ao capítulo de análise de dados a observação dos modelos propostos por Byram e CISV, ao invés de apresentá-los junto ao arcabouço teórico. Consideramos que explorá-los nesta parte do texto fará com que o entendimento da linha de raciocínio construída seja fluído para o leitor.

Ao final do capítulo, também consideramos as contribuições ao uso do inglês como língua franca. Trazemos, então, em seguida, uma análise dos modelos anteriormente citados a fim de demonstrar ao leitor o caminho percorrido até a revelação das categorias de análise.

### 4.1 Diálogo entre modelos: competências do falante intercultural e do cidadão global participativo do CISV

Esta seção tem o intuito de explorar aproximações e distanciamentos entre o modelo de cidadania intercultural apresentado por Byram (2012) e aquele de cidadania global participativa apresentado por CISV em *Big Ed: Big Education Guide for Active Global Citizenship* (2019), com suporte teórico de *Info File Section T - CISV's core educational content* (1998)<sup>50</sup>.

Byram discute e descreve minuciosamente o conceito de cidadania intercultural em Byram (2008). Entretanto, em Byram (2012), o autor apresenta de maneira concisa as

<sup>50</sup> Este documento não está mais disponível para acesso online. A versão que utilizamos foi cedida pelo comitê de pesquisa do CISV internacional a partir do contato da pesquisadora por meio do e-mail disponibilizado no site, a saber [research.proposal@cisv.org](mailto:research.proposal@cisv.org).

categorias e subcategorias do modelo que propõe, o que nos leva a referenciar seu trabalho de 2012, já que traz os elementos visualmente melhor organizados.

Em relação aos documentos do CISV, existem dois, doravante tratados como *Big Ed* e *Section T*, abreviações de seus nomes completos mencionados acima, já que são demasiadamente extensos para serem mencionados repetidas vezes ao longo do texto. O primeiro, *Big Ed* (2019) é um documento criado com o propósito de fornecer informações acerca dos princípios e conteúdos educacionais da organização e a maneira como eles são abordados nos programas, explicando brevemente ao leitor questões como aprendizagem pela experiência e o que é necessário para se tornar um cidadão global participativo (o documento também é utilizado para divulgação da organização). *Section T* (1998) é uma versão anterior e desatualizada de *Bid Ed*. Optamos por fazer uso também da versão desatualizada, pois é nela que encontramos os embasamentos teóricos da organização em relação à sua abordagem, seus princípios e conteúdos educacionais.

Sendo assim, a comparação de modelos será feita entre Byram (2012) e *Bid Ed* (2019), pois ambos apresentam os elementos categorizados e necessários para o desenvolvimento da cidadania intercultural e da cidadania global participativa, respectivamente. *Section T* (1998), será o documento utilizado como fonte teórica para melhor compreendermos as categorias encontradas em *Big Ed* (2019). Dito isso, chamamos a atenção para o Quadro 7, o qual procura facilitar a comparação visual entre Byram (2012) e *Big Ed* (2019).

Primeiramente, destacamos as categorias Atitudes e Sentimentos (Byram, 2012). Dentre as subdivisões apresentadas pelo autor, destacamos apenas uma que se relaciona diretamente a sentimentos, a saber: “identificar emoções positivas e negativas e relacioná-las a atitudes e conhecimentos”. Porém, ainda que haja a presença da palavra emoções na descrição, nos parece que o verbo “identificá-las” aproxima-se mais de uma habilidade do que de um sentimento em si, se distanciando de características afetivas que a experiência vivida possa trazer. Ter empatia, por sua vez, também se relaciona à questão emotiva, já que demanda que a pessoa seja “capaz de assumir a perspectiva de outra pessoa, imaginar seus pensamentos e sentimentos”. Entretanto, novamente, ter essa capacidade de assumir a perspectiva da outra pessoa demanda o desenvolvimento de uma sensibilidade, que, possivelmente, venha do reconhecimento da identidade dos outros, e do questionamento da normalidade com que vemos as nossas próprias identidades (atitudes mencionadas por Byram).

**Quadro 7** - Comparação entre componentes do modelo de cidadania intercultural de Byram (2012) e do modelo de cidadania global participativa do CISV

<b>Cidadania Intercultural</b>	<b>Cidadania global participativa</b>
<p><b>Atitudes e sentimentos</b></p> <p>Reconhecer as identidades dos outros: notar como outros têm identidades diferentes e aceitar seus valores e percepções.</p> <p>Respeitar alteridade: mostrar curiosidade pelos outros e estar disposto a questionar o que normalmente é dado como certo e visto como “normal”.</p> <p>Ter empatia: ser capaz de assumir a perspectiva de outra pessoa, imaginar seus pensamentos e sentimentos.</p> <p>Identificar emoções positivas e negativas e relacioná-las a atitudes e conhecimentos.</p> <p>Tolerância à ambiguidade: aceitar que, uma vez que as pessoas que pertencem a culturas diferentes têm crenças diferentes, há a possibilidade de múltiplas perspectivas e interpretações de qualquer situação dada.</p>	<p><b>Atitudes: como nós pensamos e nos comportamos</b></p> <p>Ter mente aberta</p> <p>Comportar-se flexivelmente</p> <p>Ter disposição para incluir pessoas</p> <p>Tomar responsabilidade por nossas próprias ações e decisões</p>
<p><b>Comportamento</b></p> <p>Ser flexível: adaptar seu comportamento a novas situações e ao que outras pessoas esperam.</p> <p>Ser sensível às formas de comunicação: reconhecer maneiras diferentes de falar e outras formas de comunicação que existem em outras línguas ou outros jeitos de usar a mesma língua.</p>	
<p><b>Conhecimento e habilidades</b></p> <p>Ter conhecimento sobre outras pessoas: saber fatos sobre pessoas que você conhece e saber como e porquê elas são o que são.</p> <p>Descobrir conhecimento: usar certas habilidades para descobrir sobre pessoas que você encontra, ao fazer perguntas, procurar informações, e usar essas habilidades em encontros da vida real.</p> <p>Interpretar e relacionar: entender pessoas ou lugares ao compará-los a pessoas, lugares, coisas em seu próprio ambiente, vendo semelhanças e diferenças.</p> <p>Ser crítico: notar como outras pessoas pensam e agem e se distanciar de seus próprios modos de pensar e agir, e ser capaz de explicar seus próprios julgamentos sobre ambos.</p> <p>Se tornar consciente de suas próprias pressuposições, preconceitos, estereótipos e preconceitos.</p>	<p><b>Habilidades: nossa capacidade de</b></p> <p>Comunicação</p> <p>Liderança</p> <p>Autorreflexão</p> <p>Solução criativa de problemas</p>
	<p><b>Conhecimento: informações que nós obtemos sobre</b></p> <p>Dinâmicas populacionais</p> <p>Preocupações da comunidade</p> <p>Fatos geográficos</p> <p>Questões ambientais</p>
<p><b>Ação</b></p> <p>Agir: como uma consequência de todo o resto, estar disposto e ser capaz de se envolver com outras pessoas para tornar as coisas diferentes e melhores.</p>	

**Fonte:** baseado em Byram (2012) e CISV (2019)



Pudemos, também, perceber uma aproximação entre os nomes das categorias Comportamento e Ação, presentes ainda no mesmo modelo, já que as palavras “comportamento” e “ação” parecem retomar a mesma ideia de colocar em prática ou passar ao ato. Em Comportamento, no entanto, o autor apresenta um modo de agir: ser flexível e sensível às formas de comunicação, enquanto em Ação, ele elenca uma disposição. Diferentemente do que os nomes das categorias isoladamente nos indicam, apenas as subcategorias de Comportamento remetem à ideia de passar ao ato.

Algumas das subcategorias presentes em Conhecimentos e Habilidades, de Byram, como “Descobrir conhecimento”, também se enquadram na ideia de passagem ao ato ao mencionar “fazer perguntas”, por exemplo, possivelmente se associando mais a Comportamentos do que a Conhecimentos. Nas demais subcategorias presentes em Conhecimentos e Habilidades, novamente, apenas uma delas nos parece estar ligada diretamente a Conhecimentos: “Ter conhecimento sobre outras pessoas”; enquanto o restante (“interpretar e relacionar”; “ser crítico”; e “se tornar consciente de suas próprias pressuposições, concepções, estereótipos e preconceitos”) está relacionado a processos autorreflexivos, que consideramos mais ligadas ao desenvolvimento de Habilidades. Entretanto, entendemos como os processos autorreflexivos podem levar o indivíduo ao autoconhecimento.

Algumas subcategorias, poderiam ser realocadas a depender da interpretação que fazemos delas. Por exemplo, entendemos como “Ser flexível”, subcategoria presente em Comportamento de Byram, poderia ser classificada como uma habilidade, ou seja, ter a capacidade de ser flexível em situações que apresentam essa demanda, mas também demonstrar comportamento flexível, ou seja, agir concretamente de maneira flexível.

Outro exemplo é a subcategoria “Reconhecer as identidades dos outros”, que é trazida como integrante de Atitudes e Sentimentos, ainda que o ato de “reconhecer” algo possa também ser desenvolvido como uma habilidade. Temos ainda “Ser sensível às formas de comunicação” - Comportamento, que exige “reconhecer maneiras diferentes de falar e outras formas de comunicação”, ou seja, é necessário que o indivíduo adquira o conhecimento linguístico das diversas formas de utilizar uma língua. Poderíamos posicionar tal elemento na categoria Conhecimento e Habilidade, por se enquadrar como uma aquisição de conhecimento, uma aprendizagem.

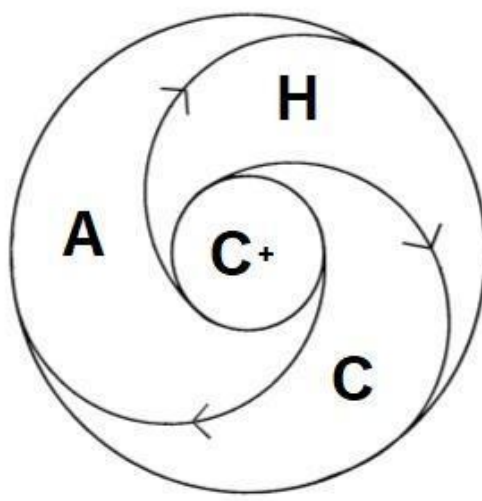
Ao ponderarmos sobre o pertencimento de cada subcategoria em uma categoria correspondente, no modelo de Byram, nos deparamos com o desafio complexo que é

limitar as fronteiras de cada uma delas, a depender da perspectiva tomada, para que a classificação seja realizada. Por ora, voltemo-nos ao modelo proposto por CISV (2019) em *Big Ed*.

Esse modelo é dividido em apenas 3 categorias (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), duas a menos se comparada a quantidade que encontramos em Byram (2012). Dado o menor número, optamos por posicioná-las no quadro 7 logo à frente da categoria de Byram que apresentasse nome semelhante, já com o intuito de evidenciar similaridades e diferenças na nomenclatura dos dois modelos. Com isso, duas categorias de Byram não são seguidas por uma do CISV, são elas: Comportamento e Ação.

As três categorias apresentadas por *Big Ed* (2019) constam em *Section T*, documento datado de 1998. Nele, entretanto, elas vêm acompanhadas de uma quarta dimensão (consciência<sup>51</sup>), que é, de acordo com o documento, essencial para o desenvolvimento da competência intercultural - por isso sua centralidade no arranjo da Figura 4.

**Figura 6** - C+CHA dimensões da competência intercultural de acordo com CISV (1998)



Fonte: CISV (1998, s/p - tradução nossa)<sup>52</sup>

Na Figura 6, as categorias são indicadas pelas suas iniciais, ou seja, C se refere a Conhecimento, H se refere a Habilidades, A se refere a Atitudes, e C+ se refere a Consciência. Tal organização e nomenclatura nos reportam ao modelo de CCI

<sup>51</sup> *awareness*

<sup>52</sup> Vide original na seção de anexos (anexo F, p. 115).

desenvolvido por Byram (1997)<sup>53</sup>, no qual Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (categorias que apresentam exatamente a mesma nomenclatura daquela observada em *Big Ed*) acomodam a *consciência* cultural crítica (destaque nosso) ao centro, apesar de não haver menção ao autor em *Section T*.

Outro fato que nos chama a atenção no modelo proposto pelo CISV é que os itens mencionados nas categorias são mais abertos à interpretação do que aqueles trazidos no modelo de Byram, já que são formados por palavras isoladas ou uma frase, enquanto os de Byram são seguidos por uma breve explicação. Tomemos como exemplo os primeiros itens de ambos modelos: em Byram encontramos “Reconhecer as identidades dos outros”, seguido de breve esclarecimento, a saber, “notar como outros têm identidades diferentes e aceitar seus valores e percepções.” Em *Big Ed*, porém, “Ter mente aberta” não acompanha uma especificação, o que dá maior margem para interpretação particular do leitor.

Em seguida, nos preocupamos em analisar as aproximações e distanciamentos entre as categorias e subcategorias de cada um dos modelos. Iniciamos com Atitudes e Sentimentos, de Byram, e Atitudes, de *Big Ed*.

Primeiramente, a de Byram abarca questões de sentimentos, enquanto a segunda não. Quanto aos itens que as compõem, percebemos semelhanças entre “Ter mente aberta”, item de CISV, e “Respeitar alteridade” e “Tolerância à ambiguidade”, itens de Byram. Todavia, os itens seguintes apresentados por CISV como Atitudes se relacionam com outras categorias de Byram, não com Atitudes e Sentimentos. “Comportar-se flexivelmente”, por exemplo, equivale a “Ser flexível”, considerado por Byram como Comportamento; “Ter disposição para incluir pessoas”, apesar de não tão claro quanto o item anterior, poderia ser relacionado a “Agir”, que Byram explica ser “estar disposto e ser capaz de se envolver com outras pessoas” e se encontra categorizado como Ação; Finalmente, “Tomar responsabilidade por nossas próprias ações e decisões” é semelhante a “Se tornar consciente de suas próprias pressuposições, preconceções, estereótipos e preconceitos”, o que Byram considera ser parte de Conhecimento e Habilidades.

Na seção de Habilidades do CISV, o primeiro item, a saber, “Comunicação”, nos remete ao segundo Comportamento de Byram - “Ser sensível às formas de comunicação”. A categoria Liderança, apesar de não possuir par similar no modelo de Byram, pode ser compreendida como uma Ação, uma “consequência de todo o resto”

---

<sup>53</sup> Presente na seção 2.2.2 deste trabalho.

para “tornar as coisas diferentes e melhores”, já que o CISV defende que a organização ajuda “[...] nossos jovens participantes a desenvolver todo o seu potencial como futuros líderes e cidadãos ativos, para fazer a diferença em suas comunidades e no mundo” (CISV INTERNATIONAL, 2021, s/p - tradução e destaque nossos)<sup>54</sup>. “Autorreflexão” é um dos itens que mais tem similaridades evidentes com a categoria Conhecimento e Habilidades de Byram: “Interpretar e relacionar”, “Ser crítico” e “Se tornar consciente de suas próprias pressuposições, preconceções, estereótipos e preconceitos”, já que esses três itens exigem um olhar para si mesmo enquanto percebemos o outro. Enfim, “solução criativa de problemas” também não apresenta similaridade evidente, mas podemos também relacioná-la a Ação de Byram, já que nela os sujeitos seriam “capazes de se envolver com outras pessoas para tornar as coisas diferentes e melhores”.

Por último, em Conhecimento, CISV elenca: “dinâmicas populacionais”, “preocupações da comunidade”, “fatos geográficos” e “questões ambientais”, dos quais nenhum é verbo, ou seja, se enquadram em fatos que podemos descobrir a partir de pesquisa, contato com outras pessoas que podem nos informar a respeito, entre outras fontes; ou seja, ligamos eles a “ter conhecimento sobre outras pessoas” - ou lugares - e, também, a “descobrir conhecimento”, ambos itens de Conhecimento e Habilidades de Byram.

Levando em consideração que a maioria das subcategorias do CISV estabelece vínculos com itens de categorias de nomes diferentes de Byram, e que elas são expostas de maneira bastante ampla e sem explicação em seguida, percebemos como os limites no modelo do CISV também se transpassam e as categorias coexistem, possibilitando uma série de interpretações.

Reconhecendo a complexidade da divisão das categorias propostas por Byram (2012) e CISV (2019) e a necessidade de o fazer com fins metodológicos, ou seja, aceitando que as classificações na prática não são estanques e se entrecruzam, propomos as seguintes categorias para análise dedutiva de dados desta pesquisa: a) Comportamentos e Habilidades, b) Conhecimentos e c) Afetividade. Salientamos que tais categorias foram definidas a partir do diálogo das teorias com aquilo que pôde ser observado nos dados coletados.

**Comportamentos** dizem respeito às ações que são tomadas na prática para com as outras pessoas e surgem a partir da disponibilidade do indivíduo para o fazer,

---

<sup>54</sup> Do original: *We help our young participants develop to their full potential as future leaders and active citizens, to make a difference in their communities and the world.*

baseando-se no conhecimento previamente adquirido, nas habilidades previamente desenvolvidas e nas questões afetivas que se encontram envolvidas na situação contextual. Optamos por não fazer uso da palavra “Atitudes”, nomenclatura encontrada em Byram e CISV, para evitar confusão conceitual apontada por Rozenfeld (2008). A autora sintetiza o termo como normalmente associadas à disposições favoráveis ou desfavoráveis, e que levam a reações positivas ou negativas perante uma situação (BEM, 2005; ROKEACH, 1981; BAKER, 1992 *apud* ROZENFELD, 2008). Avaliamos que, a partir dos dados, que consistem em relatos das participantes sobre os acampamentos em que já estiveram presentes, é mais perceptível a ação concreta que compõe um comportamento do que uma disposição (atitude) da pessoa que levou àquele comportamento.

Já o termo **Habilidades** foi utilizado para nos referirmos às capacidades desenvolvidas pelo indivíduo, fruto de práticas e processos autorreflexivos. Assim como os Comportamentos, elas também dependem, em parte, dos conhecimentos carregados pelo sujeito e da afetividade. Ao inspecionarmos os dados, notamos que aqueles categorizados como Comportamento poderiam também ser categorizados como Habilidades, ou seja, a fronteira entre tais categorias seria tão tênue que precisaríamos retomar repetidamente os mesmos excertos para cada uma delas. Assim sendo, optamos por compor uma única que englobasse ambas.

**Conhecimentos** são as informações adquiridas por meio de observação e experimentação, ou seja, também depende da ação na medida em que é necessário se expor a experiências concretas para que haja o fluxo de conhecimento, que auxilia no desenvolvimento de habilidades e contribui para fatores afetivos, seja em questões de estranhamentos ou identificações.

Finalmente, a **Afetividade** refere-se ao sentir do sujeito em relação a si, ao outro e ao ambiente. Pode ser o impulsionador ou o freio do desenvolvimento das outras três categorias. Embora não seja um termo sobre o qual nos debruçaremos, julgamos pertinente tomar espaço, nesta seção, para adicionar as considerações de Aragão (2011) sobre a afetividade envolvida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apesar de o autor ter em mente espaços de educação formal<sup>55</sup> ao elaborar suas reflexões, consideramos que suas contribuições são válidas por serem destinadas a estudos de linguística aplicada. Aragão defende que os cenários de ensino formal

---

<sup>55</sup> Apresentamos ao leitor a perspectiva que a pesquisadora assume de educação formal, informal e não-formal na seção 2.3 deste trabalho.

ocidentais, por estarem inseridos em uma cultura patriarcal, isolam o caráter cognitivo da aprendizagem como única dimensão válida do processo, enquanto o aspecto emocional é abordado de maneira secundária. De acordo com ele, mesmo quando a atenção é voltada para questões emocionais, há uma tendência por entendê-las como característica individual. O pesquisador defende que, contrariamente, as emoções devem ser compreendidas como “fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em seus contextos de aprendizagem” (ARAGÃO, 2011, p. 171).

É nesse sentido que nos referimos à categoria Afetividade neste trabalho. As emoções que contribuíram para que as participantes se sentissem confortáveis e seguras para continuar participando dos acampamentos, e mesmo para sair de suas zonas de conforto em outras esferas da sua vida, foram fruto das experiências e ambiente possibilitados pelos programas educacionais do CISV e pelas relações ali estabelecidas.

Apresentadas as categorias<sup>56</sup> que nos auxiliarão na análise dos dados, iniciamos a trajetória pela primeira categoria: Comportamentos e Habilidades.

## 4.2 Comportamentos e Habilidades

O primeiro passo tomado na análise dos dados foi a leitura minuciosa das respostas do questionário semi-estruturado, dado que as perguntas aplicadas no grupo focal foram elaboradas, em parte, baseadas nas respostas reunidas a partir do questionário. Agrupamos, abaixo, aquelas que nos chamaram a atenção:

**Sabrina:** É sempre um despertar estar envolvida com atividades cívicas, quem me vê hoje jamais imagina que quando criança eu era extremamente introvertida. O CISV me proporcionou o trabalho e desenvolvimento de diversas habilidades. (Excerto 1, questionário, 29/07/2021)

**Amanda:** O CISV me dá uma chance de exercitar habilidades que são muito valiosas pra mim, que inclusive existem apenas por conta da minha infância no CISV. (Excerto 2, questionário, 31/07/2021)

**Carol:** Devo ao CISV uma parcela IMENSA dos meus anos de formação, e com certeza o CISV é responsável por um grande número de mudanças que atravessei nesse período. [...] Também foi ótimo para desenvolver minha liberdade, responsabilidade e habilidades de

---

<sup>56</sup> As definições das categorias serão ampliadas após apreciação da banca no exame de qualificação.

comunicação (o que, para alguém que era tímida, foi excepcional). (Excerto 3, questionário, 28/07/2021 - destaque da participante).

**Stella:** Como eu disse, o cívico foi essencial no meu desenvolvimento como ser humano, de uma forma muito positiva. Além disso a organização me proporcionou oportunidades únicas de desenvolvimento e aprendizagem que eu nunca conseguiria obter apenas na minha vivência escolar. (Excerto 4, questionário, 07/08/2021).

Notamos que a menção às habilidades de Sabrina aconteceu depois da menção à sua introversão quando criança; portanto, é possível que ela se refira a habilidades comunicativas ou de interação com outras pessoas. O mesmo acontece com Carol, que especifica habilidades comunicativas. Já Amanda e Stella não deixam claro o tipo de habilidades às quais elas se referem, sendo que Stella nem faz uso da palavra habilidades, mas menciona desenvolvimento e aprendizagem. Assim, com o intuito de melhor compreendê-las, propusemos uma discussão mais aprofundada nos instrumentos seguintes (grupo focal e entrevista individual). Tal ação, conforme o esperado, levou as participantes a especificarem melhor quais são as habilidades citadas, nos dando, por vezes, exemplos mais concretos de experiências que elas tiveram com outras pessoas nos acampamentos, nos possibilitando inferir porquê elas se comportam de determinada maneira em tais eventos.

Conforme mencionado na seção anterior, nos preocupamos em prestar atenção às menções de ações que as participantes tiveram na prática do dia a dia dos acampamentos em que estiveram presentes, voltando nosso foco para o agir em si e não para a disposição que o indivíduo tinha para tal (ou, em outras palavras, atitude). Com isso, buscamos entender de que maneira as ações revelam traços de CI nas participantes.

Destacamos, inicialmente, o relato de Carol a seguir:

**Carol:** Mas era um esforço... Dava pra ver que tinha um esforço, sabe? Então essas pessoas que tinham maior dificuldade de se comunicar, dava pra ver o esforço ao mesmo tempo acho que a gente também facilitava muito, então de tentar direcionar a pergunta pra uma coisa que não fique um espectro muito amplo, do tipo “Ai, me conta sobre a sua vida.”, sabe? Coisas que são mais fáceis de responder, especialmente usar esse intermédio das outras pessoas, né? (Excerto 5, entrevista, 31/05/2022)

Ao citar as delegações presentes em seu acampamento, Carol se recorda de como era a interação com a líder da China, que tinha algumas dificuldades com o uso do

inglês como língua franca<sup>57</sup> dentro do acampamento. No entanto, e de acordo com a participante, isso não foi um empecilho para a que a comunicação se estabelecesse, já que havia “esforço” de ambos os interagentes para entendimento mútuo, seja por fazer uso de estruturas linguísticas menos complexas ou por direcionar perguntas mais objetivas que abrem menos espaços para mal-entendidos. Podemos perceber nesse comportamento uma tentativa de fazer com que a pessoa, que tem menor desenvoltura linguística no uso do inglês, não se sinta menos incluída nas interações entre os presentes. Um comportamento flexível no sentido de não esperar que a pessoa se adapte a você, mas agir de maneira autorreflexiva e se mostrar preocupado em como colaborar para que o outro esteja incluído nos diálogos.

Esse relato também abre espaço para a segunda categoria desta análise, as Habilidades, que também já foram mencionadas anteriormente. Visto que foram utilizadas majoritariamente em Byram (2012) e CISV (2019) para se referir a processo autorreflexivos, essa é a perspectiva tomada neste trabalho. No caso de Carol, ela comenta que não só ela, mas “a gente”, ou seja, inferimos que ela se refira também a outras pessoas presentes no acampamento, faziam “esforço” para se fazer entender pela líder da China. Compreendemos que a decisão de utilizar estruturas linguísticas menos complexas, por exemplo, partiu da autorreflexão de que não é necessário esperar que o outro se encaixe nas competências linguísticas pré-estabelecidas pela norma culta, desde que haja abertura e mediação de ambas as partes para que a comunicação possa ser estabelecida por meio de outros recursos. Isso nos remete à Byram (2012) ao elencar em seu modelo como subcategoria de Comportamentos, o fato de “ser sensível às formas de comunicação: reconhecer maneiras diferentes de falar e outras formas de comunicação que existem em outras línguas ou outros jeitos de usar a mesma” (p. 94); e, também, à *Big Ed* (CISV, 2019) ao listar “comunicação” como uma das “habilidades” a serem desenvolvidas.

Em sua entrevista individual, Sabrina também tece comentários sobre o auxílio com a comunicação depois de expressar como ela mesma sentia dificuldade em utilizar o inglês constantemente no acampamento, já que era uma língua estrangeira mais

---

<sup>57</sup> “O acrônimo ELF (*English as a lingua franca*) - ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.” (GIMENEZ, T. et al., 2015, p. 594)



distante de sua realidade. De acordo com ela, os outros participantes tinham mais facilidade em se expressar porque a língua era mais presente em seus países:

**Sabrina:** Não é, tipo, uma língua materna para mim, nos outros países todo mundo fala Inglês, então para mim era mais... Era mais trabalhoso. Eu me cansava mais. Às vezes eu não conseguia acompanhar, mas depois de um tempo acaba que você acompanha. Mas, assim, com olhares, também, com gestos, com falas, com posicionamentos, com carinho, com, às vezes, um puxão de orelha... Tem várias formas de comunicação, né? (Excerto 6, entrevista individual, 31/05/2022)

Apesar de não podermos atribuir a facilidade de comunicação usando o inglês dos outros participantes ao fato da língua estar presente em seus países ou não, o que sobressai nesse excerto é que, ao contrário do que foi relatado por Carol, quem observa os esforços feitos pelos integrantes para que haja comunicação satisfatória é ela mesma. Dessa forma, nota-se que existe comportamento de mediação característico do desenvolvimento de CI, como apontado anteriormente.

Amanda e Stella também relatam terem percebido progresso no modo como se comunicam depois de terem participado de “coisas do CISV”, como nomeado por Amanda no excerto 7. Embora as participantes não tragam, a essa altura do grupo focal (excertos 7 e 8), um exemplo de situação em que se expressaram de maneira satisfatória, as duas rememoram, em momentos diferentes (Amanda em sua entrevista individual - excerto 9 - e Sabrina mais adiante no grupo focal - excerto 11), eventos que utilizaremos como exemplos em seguida.

**Amanda:** Então acho que conforme eu fui participando das coisas do CISV eu fui desenvolvendo isso de tipo aprender a falar e de como me expressar também. (Excerto 7, grupo focal, 11/09/2021)

**Stella:** [...] eu virei pra menina da Indonésia e eu falei assim “Gente, que que ela falou? Pelo amor de deus, eu só concordei.” (risos) E ela tentando me explicar de alguma outra forma, entendeu? Então eu acho que, tipo, foi muito aí que eu comecei realmente a me expressar, e... e comecei a me entender, assim, sabe? Porque antes eu era muito muito tímida [...] (Excerto 8, grupo focal, 11/09/2021)

Amanda, no entanto, reclama da conduta de outra pessoa que a acompanhou em um *Seminar*. No caso, a participante se refere a um colega de delegação que contestava frequentemente seus posicionamentos durante conversas em que ela expunha seu ponto de vista sobre o Brasil, país de origem de ambos. Ela relata que após algum tempo se

sentindo desconfortável, foi até o outro delegando do programa e expôs seu incômodo. Vale lembrar que nesse programa os delegandos não são mais acompanhados de um líder, que media até certo ponto a interação entre os participantes. Nesse caso, mais velhos, eles mesmos são responsáveis por lidarem com os possíveis conflitos provenientes da interação e do convívio durante os dias de acampamento.<sup>58</sup> Vejamos, então, o relato de Amanda:

**Amanda:** Ele não respeitava [a minha fala]! E aquilo foi me deixando muito estressada, porque, como assim? Tudo bem você discordar, mas isso não significa, né, que a minha visão seja... a minha mesmo, porque o Brasil pode ser diferente pra nós dois. O Brasil é diferente pra muitas pessoas! [...] Então eu fui, falei com ele, e... foi uma experiência importante para mim para gestão de conflito, porque tinha tido conflito na minha vida já, mas nunca tinha sido tão pessoal quanto esse, sabe? Não é igual briguinha de escola, é um negócio, tipo, alguém tá falando que a sua opinião não vale nada e... isso é meio horrível de escutar, né, [...] (Excerto 9, entrevista, 11/05/2022)

Nesse excerto, especificamente, pudemos identificar indícios de, pelo menos, duas categorias, então retornaremos a ele repetidamente. Nesse momento, nossa atenção será voltada para a ação tomada pela participante: ao se deparar com tal conflito, Amanda decide conversar com ele sobre o problema que ela está percebendo, mesmo considerando o conflito “pessoal” e os comentários “horríveis de escutar”. Não temos acesso ao desfecho da conversa, não sabemos como a comunicação foi realizada e se o problema identificado por ela persistiu durante o acampamento, mas a iniciativa da participante de ir até o outro delegando e expor seu ponto de vista, no intuito de ter a sua opinião respeitada, já evidencia um comportamento que Byram elencou ao elaborar seu modelo “Agir: como uma consequência de todo o resto, estar disposto e ser capaz de se envolver com outras pessoas para tornar as coisas diferentes e melhores” (BYRAM, 2008, p. 95)<sup>59</sup> e também a habilidade nomeada por *Big Ed* de buscar “solução criativa de problemas”. Não podemos inferir se a solução que ela propôs ao problema foi criativa, mas estamos levando em consideração a ação realizada rumo à resolução dele.

Além disso, Amanda demonstra possuir aquilo que é classificado como atitude em *Big Ed*: ter a mente aberta (para diferentes pontos de vista, nesse caso). Ao se

<sup>58</sup> Há também a possibilidade de mediação de um *staff* caso os participantes sintam necessidade.

<sup>59</sup>Do original: *as a consequence of all the rest, being willing and able to become involved with other people in making things different and better.*

deparar com a situação, ela vai até o delegando para expor seu ponto de vista e gerir o conflito, mas antes disso, age autorreflexivamente. É a partir da autorreflexão e dos conhecimentos sobre heterogeneidade cultural que a ação dela se torna competente interculturalmente, pois ela aceita “que, porque pessoas que pertencem a culturas diferentes têm crenças diferentes e valores diferentes, há a possibilidade de múltiplas perspectivas e interpretações de qualquer situação dada.” (BYRAM, 2008, p. 95). Vale destacar que esse foi o terceiro programa internacional da participante, que já havia passado por um *Interchange* e um *Step Up* em posição de deleganda. Consideramos que esse passado na organização contribuiu para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para que ela tivesse a perspectiva de que o Brasil não é homogêneo e para que ela decidisse agir de maneira a enfrentar o desconforto e lidar com ele.

A participante em questão demonstra agir de acordo com o que Byram (2012) denomina Ação, novamente, quando relata o motivo pelo qual se tornou coordenadora do comitê responsável pelo programa *Seminar* (excerto 10).

**Amanda:** Sobre meu papel como coordenadora de comitê de programa, fui com minha mãe (coordenadora do comitê de *Seminar*, na época) em uma reunião de apresentação de programas, e enquanto eu assistia, comecei a perceber como algumas coisas eram desorganizadas e como poderia ser feito diferente. Fiquei falando pra minha mãe, e ela perguntou por quê eu só não entrava no comitê com ela, então eu entrei no comitê. (Excerto 10, questionário, 31/07/2021)

Apesar de a iniciativa não ter partido dela, mas de uma sugestão de sua mãe, o aceite à proposta como resposta ao incentivo já demonstra sua disposição para agir. Além disso, ela manifesta habilidade de “liderança” (CISV, 2019), muito valorizada pelo CISV como organização.

Ainda no sentido de se impor em situações adversas, Stella também compartilha desavenças com um companheiro de delegação, mas quando era mais nova, com 11 anos (excerto 11). De acordo com ela, o outro participante corrigia constantemente aspectos gramaticais do inglês que se desviassem da norma padrão. Em determinado momento, ela relata cansaço e compreendemos que esse foi o estímulo que a motivou a conversar com ele. A partir desse relato, identificamos novamente o que CISV caracteriza como habilidade: “Comunicação” e também o comportamento “Ser sensível

às formas de comunicação”, previsto por Byram e já anteriormente citado para nos referirmos ao excerto 5.

**Stella:** [...] eu não falava muito bem inglês e tinha um menino da minha delegação que falava muito bem inglês e ele ficava, tipo, tudo que você falava errado ele ia te corrigir, sabe? E aí teve um momento que eu fiquei de saco cheio e eu fui falar com ele e eu falei assim... Eu não ia gritar, né, porque eu sempre fui muito tímida, assim, eu sempre fui uma pessoa muito tímida, então normalmente eu não me expressava, só que eu fiquei tão de saco cheio que eu falei assim: “Cara, não dá, sabe? Tipo, eu sou uma criança de 11 anos, eu não tenho que saber Inglês, não era um pré-requisito eu saber Inglês para estar aqui, tipo, eu tenho que entender mais ou menos e eu faço isso [...]”. (Excerto 11, grupo focal, 11/09/2021)

Sabrina também encarou conflitos com os membros de sua delegação, mas de acordo com as informações que ela compartilha, eles não puderam ser resolvidos durante o programa em que aconteceram. Ao comentar sobre o fato de não se dar bem com as meninas que a acompanharam em um programa, a participante afirma que foi por causa da incompatibilidade com suas companheiras de delegação que precisou desenvolver habilidades (mas não especifica quais). Trazemos seu relato no excerto 12 e propomos a leitura dele antes das reflexões para que se tenha uma ideia mais clara da linha de raciocínio que Sabrina constrói ao se referir ao ocorrido:

**Sabrina:** [...] na verdade eu fui obrigada a aprender a desenvolver essa habilidade no meu Youth Meeting porque eu era muito isolada na minha delegação. Eram quatro meninas e a líder, a Gisele<sup>60</sup>, e as três, quatro comigo, e as três eram muito amigas. Elas estudavam na mesma escola... e elas faziam, tipo, muito bullying comigo desde o começo, assim, elas não... não me interagiam junto, não fazia parte, [...] elas tavam me isolando demais, e foi lá que eu aprendi a encontrar quem era o meu grupo, então foi muito sensacional. (Excerto 12, grupo focal, 11/09/2021)

A participante não comenta se houve tentativas ou não, partidas dela, para que a convivência com as outras garotas melhorasse ao longo do acampamento, mas, agora, aos 28 anos, considera a situação “sensacional”, já que isso a “obrigou” a sair da sua zona de conforto e interagir com outras pessoas. Nosso foco, no entanto, é o relato que segue esse. Após terminar de compartilhar como foi fazer parte de uma delegação que não a acolheu, Sabrina comenta que:

---

<sup>60</sup> O nome da líder, mencionado por Sabrina, foi substituído por um nome fictício para preservar sua identidade.

**Sabrina:** É... e aí depois eu acho que eu desenvolvi mais ainda quando eu fui JC, logo em seguida, então isso foi quando eu tinha uns 14 e aí com 16 eu fui JC e aí eu pude colocar em ação, foi sensacional. (Excerto 13, grupo focal, 11/09/2021)

No CISV, JC é a sigla usada para se referir a *Junior Counselor*, uma posição presente apenas em *Villages*, porque nesse programa, principalmente quando internacional, a idade dos participantes (11 anos) e dos líderes/*staffs* (pelo menos 21) anos, é muito distante<sup>61</sup>. Os JCs, então, são jovens de 16 anos que já têm algumas responsabilidades normalmente destinadas ao grupo de liderança, como preparar as atividades do acampamento, participar de reuniões para acompanhar e colaborar com o desenvolvimento do programa, mediar as interações entre os participantes quando necessário, entre outras. Entretanto, eles ainda não considerados “crianças”, por terem menos de 18 anos, pelos documentos de políticas de proteção ao adulto e à criança (*Child Safeguarding Policy*<sup>62</sup>). Sabrina, a partir de sua posição como JC, que tem influência sobre os participantes do acampamento, considera, novamente, “sensacional” a oportunidade de colocar em prática o que ela desenvolveu a partir de uma experiência ruim quando ela era participante de um *Youth Meeting*.

Nos baseando em Dewey (1938) e Kolb (2015), identificamos no relato de Sabrina, um dos critérios<sup>63</sup> que compõem uma experiência educativa: a continuidade - já que se trata de uma experiência que teve início em um programa educacional e, inferimos, que se manteve em estado de reflexão e generalização até que pudesse retornar ciclicamente à ação, ou, em outras palavras, experimentação ativa. Ilustramos o processo com a Figura 7. Nela, elencamos visualmente cada etapa do processo desde a experiência como deleganda, quando teve conflitos com a delegação e precisou desenvolver habilidades e agir de maneira a estabelecer relações com outras pessoas do acampamento a fim de ter uma experiência agradável, até voltar ao contexto do CISV como JC de um *Village*, momento em que coloca em prática as habilidades que desenvolveu enquanto participante em prol da experiência das pessoas pelas quais era parcialmente responsável nesse novo papel que assumiu no acampamento. Intercalando

<sup>61</sup> Nos acampamentos nacionais a diferença mínima de idade diminui. Ao invés de 10 anos (11 a 21), são 7 anos (11 a 18). Porém, ainda há a presença de JCs.

<sup>62</sup> Disponível em:

<https://cisvio.sharepoint.com/teams/resources/Resources/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fteams%2Fresources%2FResources%2FCISV%5FInternational%5FChild%5FSafeguarding%5FPolicy%5Fand%5FProcedures%2Fpdf&parent=%2Fteams%2Fresources%2FResources&p=true&ga=1>

<sup>63</sup> Já mencionados e devidamente explicados anteriormente na seção 2.3 deste trabalho.

as ações, que seriam equivalentes ao “fazer” e “aplicar” presentes no ciclo de aprendizagem pela experiência de Kolb (2015), a saber ter os conflitos, encontrar um novo grupo enquanto participante, e atuar como JC, demarcamos os períodos de reflexão e generalização, que não necessariamente aconteceram somente entre uma ação e outra, mas possivelmente durante elas também. A delimitação da reflexão e generalização entre as ações se dá a partir de uma necessidade teórica de estruturação do andamento da experiência.

**Figura 7:** Exemplo de espiral de experiência educativa



Fonte: elaborado pela autora

Stella também comenta sobre uma situação de comunicação que aconteceu durante um *homestay*<sup>64</sup> no *leaders' weekend*. Trata-se de um evento realizado em um final de semana, que acontece cronologicamente no meio do período do acampamento de 28 dias, estrategicamente planejado para que os líderes e *staffs* do acampamento possam se replanejar em relação ao andamento das atividades educacionais e o restante do planejamento, bem como para oferecer a todos os envolvidos no programa um

<sup>64</sup> momento em que os delegandos são hospedados em casas de famílias cisvianas locais, vinculadas ao *chapter* que está recepcionando o programa. O *homestay* pode acontecer de 1 a 2 dias antes do programa, porque os líderes precisam de tempo com os *staffs* para preparar o acampamento; de 1 a 2 dias depois, por conta de data de viagem; e, também, de 1 a 2 dias no meio do acampamento como é o caso do *Village*, que é um programa mais longo.

contato maior com a comunidade local. Durante esse tempo, os delegandos ficam sob responsabilidade de famílias que fazem parte do *chapter* local e que os levam para passear e conhecer o lugar que está sediando o programa. Ainda na tentativa de estabelecer relações que ultrapassem o contato que eles já têm com a própria delegação, os participantes são misturados (em relação às delegações e às línguas faladas por eles) nas casas onde vão passar o final de semana. Após essa contextualização, destacamos o relato da participante Stella:

**Stella:** A gente conseguia se comunicar de alguma forma, mostrando, tentando entender, sabe? Tentando falar? Também não tinha tradutor, não tinha nada. Então, assim, ela sempre passava pra gente o que a *host* queria falar e de alguma forma a gente conseguia entender com ela, não quando a *host* falava. Então era muito isso, e eu acho que você estando no acampamento, a gente acaba desenvolvendo, né? Essa parte de ajudar os outros a entender. (Excerto 14, entrevista, 14/05/2022)

Nesse excerto, Stella relata a experiência de um acampamento nas Filipinas, e com a família nativa que a recebeu durante o final de semana. A comunicação era em inglês, porém ela afirma não ter conseguido entender nada que a mãe da família lhe dizia. Entretanto, ela conseguia entender a tradução (também em Inglês) que a deleganda da Indonésia fazia da fala da *host*. Assim, a deleganda da Indonésia assume o papel de mediadora entre dois sujeitos de línguas maternas e culturas diferentes, disposta a fazer com que a comunicação seja estabelecida.

Por conta da maior facilidade com as competências linguísticas, a deleganda da Indonésia era capaz de entender o Inglês falado pela *host*, mas ela faz uso de competências interculturais para ser capaz de passar aquelas mesmas informações ainda em Inglês para a colega que não possuía as mesmas habilidades linguísticas que ela. Considerando que tais competências não eram compartilhadas pela *host*, e tendo a deleganda da Indonésia já passado 15 dias dentro de um acampamento do CISV com 11 anos de idade, pensamos ser apropriado atribuir o desenvolvimento de tais competências ao tempo de acampamento.

Tal fato está coerente com premissas de Byram (2008), ao afirmar que

o falante intercultural precisa de competência comunicativa intercultural, por exemplo, competência intercultural e competência linguística/comunicativa, em qualquer tarefa de mediação em que duas

*languacultures* diferentes estão presentes, e isso é algo diferente e incomparável com a competência de um falante nativo. (p. 89)<sup>65</sup>

Defendemos que a compreensão na situação vivenciada por Stella, que não dominava a língua utilizada, provavelmente não seria melhor caso algum falante nativo do Inglês com plenas competências linguísticas do idioma estivesse presente, mas foi possível devido às CCI de uma falante intercultural, que agiu como mediadora da interação entre duas pessoas com backgrounds linguísticos e culturais diferentes.

Elencados os Comportamentos e Habilidades que pudemos identificar nos relatos, na subseção seguinte nos voltamos aos Conhecimentos adquiridos pelas participantes enquanto participantes e/ou voluntárias da organização.

### 4.3 Conhecimentos

Conforme mencionamos, tomamos como conhecimentos aqueles adquiridos por meio da experiência promovida pelos acampamentos em que as participantes estiveram presentes. Essa categoria também faz parte dos modelos utilizados como base teórica para este trabalho, mas quando tratado por Byram (2012) estava acompanhado de habilidades e, quando considerado pelo CISV, sozinho. Nesta seção, optamos, apesar de entender que está interrelacionado com as outras categorias, mantê-lo isolado.

Retomando o excerto 9<sup>66</sup>, podemos observar que Amanda faz a reflexão de que a(s) cultura(s) brasileira(s) refletidas nas duas perspectivas distintas que ambos os participantes estavam compartilhando, eram plurais e não necessariamente excludentes, enquanto o seu companheiro de delegação afirma que o ponto de vista dela estava equivocado. Retomamos Kramsch (2011 *apud* SALOMÃO, 2015, p. 380-381) para argumentar que Amanda demonstra falar de um lugar que percebe culturas não apenas como o blocos cultura-nação, mas como “o valor atribuído a algo maior [...] subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os

---

<sup>65</sup>Do original: *The intercultural speaker needs intercultural communicative competence, i.e. both intercultural competence and linguist/communicative competence, in any task of mediation where two distinct languacultures are present, and this is something different from and not comparable with the competence of the native speaker.*

<sup>66</sup> A saber, **Amanda:** Ele não respeitava [a minha fala]! E aquilo foi me deixando muito estressada, porque, como assim? Tudo bem você discordar, mas isso não significa, né, que a minha visão seja... a minha mesmo, porque o Brasil pode ser diferente pra nós dois. O Brasil é diferente pra muitas pessoas! [...] Então eu fui, falei com ele, e... foi uma experiência importante para mim para gestão de conflito, porque tinha tido conflito na minha vida já, mas nunca tinha sido tão pessoal quanto esse, sabe? Não é igual briguinha de escola, é um negócio, tipo, alguém tá falando que a sua opinião não vale nada e... isso é meio horrível de escutar, né, [...] (Excerto 9, entrevista, 11/05/2022)



vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (p. 2-3). Portanto, ao reconhecer que o ponto de vista dos dois eram válidos para a discussão, apesar da perspectiva do outro ser diferente da sua, percebemos como ela possui conhecimento necessário para não impor a sua opinião em detrimento da alheia, como fez o delegando com quem ela estava tendo problemas. É importante reiterar que aquele era o terceiro acampamento internacional em que Amanda estava presente, o que pode justificar sua carga de conhecimento relacionado a diversidade de pontos de vista e cultural.

Stella, entretanto, apesar de já ter participado de uma quantidade maior de acampamentos nacionais e internacionais que Amanda, fez uma afirmação (Excerto 15) sobre a pobreza que encarou em um dos dias de *homestay* antes de entrar no *campsite* do seu *Village* nas Filipinas, que não demonstra o mesmo ponto de vista em relação à diversidade de vivências brasileiras.

**Stella:** [...] aqui no Brasil não é tão evidenciado [a pobreza]. Principalmente quando você é criança você não vê tanto, né? Quando a gente vai crescendo, a gente vê bem mais. (Excerto 15, entrevista, 14/05/2022)

Ela afirma, primeiramente, que no Brasil, como um todo, a pobreza não é evidenciada. Em seguida, faz uso da primeira pessoa no plural para declarar que “a gente” vai percebendo a pobreza conforme “vai crescendo”. Tal fala não demonstra reconhecimento de que a vivência que ela teve com a pobreza de seu país de origem pode ser diferente daquela experienciada por outras crianças, ou mesmo adultos. Por isso, vai contra uma das premissas do modelo de CI de Byram (2012), mais especificamente, sobre “se tornar consciente de suas próprias pressuposições, preconceções, estereótipos e preconceitos” (p. 95).

Todas as participantes, no entanto, apontam a carga de conhecimento (em relação às culturas com que tiveram contato) promovida pelos acampamentos:

**Sabrina:** [Que tipo de experiência o acampamento internacional proporciona?] Experiência cultural. Tanto pelas atividades que são feitas, quanto por conhecer, mesmo, o local que a gente está fisicamente, cultural com base nos *staffs* que tão recebendo a gente e tem uma outra cultura, tem outra forma de pensar, cultural também com a junção de culturas de pessoas de diferentes países, com diferentes rotinas, formas de acontecer. Também, alguns programas têm a obrigatoriedade de ter uma atividade nacional, então cada delegação faz a sua atividade focando em... Em pontos do seu próprio país, ou o que quer levar de conhecimento para o outro, em forma de

atividade a gente leva o conhecimento do nosso país pros outros acampantes. (Excerto 16, entrevista, 31/05/2022)

**Amanda:** E, aí, era a primeira vez que eu tava ouvindo opiniões assim que estavam realmente vindo de outro canto que não fosse o meu! E de outro lugar completamente diferente e isso me mudou também eu acho. Porque perceber que existe mais, assim, sabe? (Excerto 17, entrevista, 11/05/2022)

**Carol:** Eu acho que é esse... principalmente esse contato intercultural, assim, eu bato muito nessa tecla porque... [...] *Village* você começa pensando nessa coisa bonitinha, de como “Ai, não é todo mundo que come arroz feijão! Ai, não é todo mundo que acorda às sete para ir pra escola!” Não sei o quê, não sei o quê... E, aí, você vai entrando mais pro *Step Up* e, assim, “Tá, países têm políticas públicas de educação e outros países não têm.” Sabe? “Pessoas têm acesso básico à água, outras pessoas não têm.” Sabe? E acho que isso vai dando mais fundamento para abrir os horizontes e acho que principalmente essa questão da empatia, né? (Excerto 18, entrevista, 13/05/2022)

**Stella:** Eu acho que muito do que e sou hoje, do que me construí, assim, hoje, foi pelo CISV. Eu acho que muita coisa que eu aprendi, por exemplo, chegar lá [acampamento], você conhecer sobre novas culturas, você aprender sobre diversidade, você entender que, aquela pessoa que tá do seu lado, por mais que ela tenha a mesma idade que você, ela é diferente, ela viveu uma vida diferente da sua, e, tipo, não uma coisa assim, “Ah, tô na minha casa e ela tá na casa dela”, não! Uma cultura completamente diferente. (Excerto 19, entrevista, 14/05/2022)

De forma geral, percebemos que, para as participantes, o contato com pessoas de outras culturas gera conhecimentos que “expandem horizontes” e extrapolam a “bolha” limitada com as quais elas tinham contato antes de participarem de um acampamento internacional da organização. Elas atestam os aprendizados e conhecimentos que são promovidos pela presença nos acampamentos e aprofundado por meio das atividades educacionais, principalmente as atividades nacionais, que são elaboradas pelas delegações e têm como objetivo levar conhecimentos sobre características locais para o restante dos participantes do acampamento. Tal situação está prevista no modelo de Byram, a saber “ter conhecimento sobre outras pessoas: conhecer fatos sobre outras pessoas que você conhece e saber como e porquê eles são o que são.” (2008, p. 95)<sup>67</sup>. Também é previsto no documento do CISV (2019), ao valorizar o conhecimento e “informações que nós obtemos sobre dinâmicas populacionais; preocupações da comunidade; fatos geográficos; e questões ambientais”

---

<sup>67</sup> Do original: *Having knowledge about other people: knowing facts about people whom one meets, and knowing how and why they are what they are.*

(p. 17). A ligação com o modelo do CISV fica mais explícita a partir do excerto 18, de Carol, que comenta como, ao longo dos programas, as discussões adentram questões mais complexas, como políticas públicas de educação e acesso básico à água.

Apesar de demonstrarem estimar o contato intercultural promovido pelo CISV e, tudo que puderam aprender com ele, algumas também comentam terem vivenciado um choque em determinados momentos, como expressa Stella no excerto a seguir.

**Stella:** No *homestay*, no primeiro *homestay* que a gente ficou, era uma casa, tipo, gigante, era, tipo, uma mansão e cercada por, tipo, uma parede, assim, né? E dentro da casa tinha, assim, tipo, a casa, tinha o... Tinha quadra, tinha tudo dentro! E, aí, quando você saía era um bairro muito pobre! Muito pobre! E isso me chocou muito também, eu até falo ainda até hoje, que eu lembro que quando eu saí dessa casa tinha uma criança mais nova que eu montada em um búfalo. E, aí, a menina... A mulher, né? Da casa, tipo, super comprimentando todo mundo, ela super ajudava todo mundo, só que isso me chocou muito, o fato de ser normal pra ela, tipo, ela sair do muro da casa dela e ter uma criança trabalhando com um búfalo! Sabe? (Excerto 20, entrevista, 14/05/2022)

No excerto 20, Stella comenta o estranhamento que experienciou, aos 11 anos, diante da normalização da mãe da família que a hospedava, nas Filipinas, em relação à disparidade social presente em seu bairro. Naquele momento, antes do seu primeiro acampamento do CISV, ela não demonstra possuir o que Byram (2012) denomina empatia, pois não foi capaz de “assumir a perspectiva de outra pessoa, imaginar seus pensamentos e sentimentos” (p. 94). A participante retoma diversas vezes o mesmo acampamento que fez aos 11 anos. De acordo com ela, o momento foi marcante pois foi uma oportunidade de conhecer a si mesma em relação aos outros com quem estava tendo contato, como ela afirma no excerto 21.

**Stella:** E eu nunca esqueço disso também, foi um momento que me marcou muito, de eu entender quais são os meus privilégios, tipo, de eu estar lá, eu fui pra um país, tipo, pro outro lado do mundo, eu tive essa oportunidade, eu to aqui. (Excerto 21, entrevista, 14/05/2022)

Esse olhar para si citado por Stella, o momento de perceber os próprios privilégios estando envolvida no acampamento internacional do CISV, também é citado por Amanda, porém relacionado a outra dimensão sua (excerto 22). Ela comenta sobre sua experiência como líder de *Village* internacional, um programa que compreende 28 dias de acampamento e mais aqueles necessários para realizar a viagem até o local de

destino. De acordo com a participante, a experiência foi “incrível”, mas deixou-a “exausta”, o que fez com que ela desenvolvesse maior autoconhecimento sobre seus limites. A partir de determinado ponto de sua exaustão, ela afirma que foi impossível se comunicar claramente e se fazer entender. Esse tipo de autoconhecimento, que não é ligado a preconceitos e estereótipos, mas à inteligência emocional, não é citado por Byram (2012), tampouco por CISV (2019), quando prevêm as competências a serem desenvolvidas por um cidadão intercultural e um cidadão global participativo, mas, de acordo com Amanda, foi proporcionado pela experiência no acampamento. Compreendemos que reconhecer quando não somos capazes de transmitir uma mensagem é também um conhecimento valioso para estabelecer uma comunicação que visa a compreensão mútua.

**Amanda:** Chegava momentos que eu falava com as pessoas e, tipo, dava para ver que elas não tavam entendendo o que eu tava falando e eu parava e pensava “Nossa, como eu tô enrolada!” Não sabia, assim, tipo, não tava conseguindo traduzir, não tava conseguindo gerenciar a exaustão mesmo para conseguir clarificar a minha mensagem, então... foi uma baita de uma adaptação, assim, enquanto eu tava lá, e um aprendizado muito grande de... de autoconhecimento também, de saber, tipo, qual que é o meu limite, qual que é... A partir de que momento que eu fico tão afetada que eu não consigo me comunicar [...] (Excerto 22, grupo focal, 20/09/2021)

Além disso, Amanda também relata que, a partir do contato que teve com o CISV e as pessoas envolvidas no processo, pôde entender “empatia” de uma maneira diferente, conforme seu comentário no excerto 23.

**Amanda:** Essa noção do outro, assim, me ajudou a desenvolver uma empatia que eu não tinha antes, sabe? [...] É um entendimento mútuo e vem muito mais de um lugar de respeito pelo outro sendo ele do que você respeitar a situação apenas se você conseguir se imaginar nela, sabe? Acho que é um respeito inicial que é diferente, porque você pode respeitar a pessoa como: “Esse é um outro ser humano, ele tem direitos, assim como eu.” Mas você respeitar não os direitos do outro, mas o sentimento do outro, entendeu? E... e ter eles como válidos. Então acho que essa validade, assim, que a gente aprende a dar para o outro foi o CISV que me deu, foram as pessoas do CISV que... que me deram, sabe? De enxergar, assim, por mais que, sei lá, tô brigando com alguém, algum amigo tá tendo uma situação, e eu discordo totalmente, mas, tipo, “Ah, mas eu imagino que ele esteja se sentindo assim, assim, assado e isso é válido!” (Excerto 23, entrevista, 11/05/2022)

Primeiramente, reconhecemos na voz de Amanda um termo trazido por Byram (2012) em seu conjunto de competências para CI: a empatia. Para o autor, ter empatia é “ser capaz de assumir a perspectiva de outra pessoa, imaginar seus pensamentos e sentimentos” (p. 5). Para Amanda, porém, ter empatia não é um processo autorreflexivo, que se constrói à medida que conseguimos nos colocar imaginativamente em uma situação experienciada por outra pessoa, possivelmente nunca vivenciada por nós. Entendemos que a participante explica que, o entendimento de empatia proporcionado pelo CISV e aqueles com ele envolvidos diz respeito a um olhar abnegado de si, preocupado em acolher, sem necessariamente entender ou concordar com aquilo que o outro vivencia/pratica. Há grande potencial nessa perspectiva, já que, tendo contato com outras realidades e culturas que se diferenciam significativamente da nossa, é possível que não sejamos capazes de entender o outro, já que nossa interpretação é sempre mediada por uma bagagem cultural própria (VIANA, 2003).

Quanto ao pertencimento de empatia na categoria Conhecimentos deste trabalho, chamamos a atenção para o fato de que a participante não nos relatou uma situação em que ela se comportou empaticamente ou se sentiu mais confortável e/ou segura por conta de uma ação empática praticada por outrem. O modo como ela descreveu o desenvolvimento de empatia, expondo como ela o entende, foi o que nos levou a mantê-lo como conhecimento, apesar de considerarmos uma habilidade que pode ser aprimorada a partir da aquisição de conhecimento sobre outros e, principalmente, por meio da prática em relações interpessoais.

#### 4.4 Afetividade

Ao longo das discussões propostas pela pesquisadora por meio dos três instrumentos, as reflexões das participantes relacionavam-se, frequentemente, ao benefício da experiência, por ela acontecer em um ambiente de segurança e liberdade nos acampamentos, fato que pode ser ilustrado a partir dos excertos 24 e 25.

**Carol:** Gostei, principalmente, da liberdade que o *camp* e os eventos traziam. Gostei de fazer novos amigos e ter um novo espaço em que podia me expressar. (Excerto 24, questionário, 28/07/2022)

**Amanda:** Lembro que estava criando coragem pra compartilhar algo, fiquei até nervosa, e aí quando várias pessoas concordaram e pareceram gostar do meu comentário, fiquei bem feliz. Era um novo

espaço seguro para conversar sobre assuntos um pouco mais “maduros” e isso era algo novo pra mim, porque na escola nunca tinha essa chance. (Excerto 25, questionário, 31/07/2021)

Ao explorarem as possibilidades de percursos do aprendizado pela experiência, diversos autores enfatizam a importância de voltarmos nossa atenção à parcela afetiva envolvida nessa abordagem. (BEAUDIN & QUICK, 1995; BOUD ET AL. 1993; HAMILTON, 1980; HOOVER, 1974; MICKLICH, 2011;). De acordo com Boud et al. (1993), a questão afetiva é primordial para que haja aprendizagem, e um dos critérios para o êxito da aprendizagem vem do suporte externo demonstrado pelas pessoas envolvidas no processo. Aragão (2011) também soma à essa perspectiva ao defender que quando compreendemos que as emoções são traços essenciais coletivos e individuais nas salas de aula, “se concebe um espaço em que os alunos se permitem errar, refletir, se corrigir e serem corrigidos, e, assim, talvez, *aprender a partir de seus erros e reflexões*.” (p. 185 - destaque nosso)

Assim, é possível observar a influência de tal suporte no excerto 24, em que Amanda comenta a tranquilidade que sentiu após perceber a manifestação de simpatia dos outros participantes com sua participação na atividade - a participante se sentiu acolhida.

Destacamos com o excerto 26, o que uma das participantes nomeou “bolha do CISV”:

**Sabrina:** Então a impressão é: a gente tá na bolha do CISV, que às vezes, assim, eu olhava com um olhar, sei lá, “a bolha” [aspas inseridas pela participante], mas eu não acho que é uma coisa ruim, porque essa bolha prepara, essa bolha testa a gente quando a gente sai a gente sai mais confiante, a gente vai conhecendo mais da gente [...] (Excerto 26, grupo focal, 11/09/2021)

A bolha é um espaço que, de acordo com elas, não é possível ser encontrado em nenhum outro lugar. Como exemplo de um lugar em que elas disseram não sentir a mesma liberdade para expressar suas opiniões, foi mencionada a escola tradicional. Tal fato está coerente com Boud et al. (1993) e Aragão (2011), que apontam para uma negligência em relação a sentimentos e emoções em instituições tradicionais de ensino, e que cresce proporcionalmente ao nível de ensino. Escolas regulares tradicionalmente se preocupam com a dimensão cognitiva do aprendizado (Hoover, 1974), o que se traduz, no dia-a-dia, como bom desempenho em avaliações teóricas escritas e restritas.

Desde cedo, é cobrado nas escolas aquilo que é necessário em provas de vestibular; enquanto no CISV há a tentativa de desenvolvimento da “pessoa inteira” (Hoover, 1974), ou seja, destaca-se a relevância do desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetiva no processo de aprendizagem pela experiência. Desse modo, as individualidades são potencializadas ao mesmo tempo que o coletivo é valorizado, caminhando em direção à educação como prática libertadora de Paulo Freire (2019a).

Outra questão enfatizada pelas participantes em relação à organização CISViana foi a criação de um espaço seguro para expressão de si. Para ilustrar tal fato, apresentamos o excerto 27, de Amanda, proveniente do grupo focal, quando a participante foi questionada sobre a razão de o CISV ser um espaço tão diferente de todos os outros.

**Amanda:** É... Para mim eu acho que era a segurança que o CISV passava, entendeu? Era, tipo, você ir nos eventos do CISV e no acampamento local e ver que tinha, tipo, valores e princípios por trás daquilo, e que era uma experiência criada para ser segura para você. Então, assim, porque eu me senti assim, com essa liberdade para... Porque eu sabia que tinham pessoas lá que prezavam por isso de, tipo, de você ser você mesmo pela diversidade, pela amizade, pelo respeito, então, tipo, você saber que as... que isso que era o normal ali dentro. (Excerto 27, grupo focal, 11/09/2021)

Após a colocação dessa pergunta durante o grupo focal, cada uma das participantes compartilhou a sua perspectiva. Amanda aponta como os “valores e princípios” desempenharam um papel importante para que aquele espaço fosse seguro para que ela se expressasse livremente. Ela comenta, entretanto, que “tinham pessoas lá que prezavam” pela diversidade e respeito, por exemplo, mas não as identifica. Esse dado nos foi oferecido por Carol, algumas falas depois:

**Carol:** Mas aí o que a Amanda falou ressoa muito comigo de que, assim, eu tinha plena confiança de que se desse algo errado, eu tinha 100% de confiança nos meus líderes. [...] E aí era isso, por exemplo, comparando na escola: se alguém mexesse comigo, o máximo que eu podia fazer era chorar em casa pra minha mãe, minha mãe ia ficar “Hum, puts, que barra.”, aí eu levava na diretoria da escola, eles iam ficar, tipo, “Não é minha responsabilidade” e nada seria feito, mas considerando que existia um grupo de regras, todo mundo tava na mesma página e objetivo era a cooperação muito mais que a competição, eu sabia que se alguma coisa acontecesse o que acontece era só eu virar pro meu líder e falar “Olha, rolou essa situação aqui, eu não sei como... como ir daqui pra frente, você pode me ajudar?” (Excerto 28, grupo focal, 11/09/2021)

Carol liga seu conforto à segurança passada pelos líderes e pelas regras que regem os acampamentos do CISV. De acordo com ela, eles seguiam as regras e faziam o possível para que alguma situação desconfortável fosse abordada e resolvida de maneira acolhedora. Amanda concorda com o exposto por Carol em seguida na discussão do grupo focal, o que nos ajuda a compreender quem são as pessoas que prezam pelos valores e princípios do CISV que ela havia comentado anteriormente. Sabrina, por sua vez, entende que são dois os motivos pelos quais o ambiente oferecido nos acampamentos é diferente daquele da vida real, conforme suas palavras:

**Sabrina:** Acho que primeiro: é... o ambiente. Então o ambiente é diferente, é um ambiente fechado, um ambiente protegido, principalmente porque a gente não... Não podia usar máquina... não, máquina podia, mas a gente não podia levar celular, é... era assim, era como se a gente tivesse numa praia de nudismo, sabe? Tipo quando você tá sem nada? Então não tem o que se gabar. Então, tipo, todo mundo ali igual, na mesma, e o fato da gente usar roupa do CISV, isso é muito legal, porque é como se uniformizasse a gente. E deixa a gente fazendo parte de alguma coisa eu acho que mexe muito muito muito com o inconsciente coletivo de... de, tipo, criar um outro coletivo a que eu pertença. [...] Então eu acho que isso daí vai somando para que seja diferente. Então, assim, “utensílios”, né? Utensílios e ambiente. (Excerto 29, grupo focal, 11/09/2021)

Ela aponta “utensílios” que não estavam disponíveis para os participantes, como celulares e computadores, e o ambiente “fechado” que essa ausência de comunicação com o mundo exterior proporciona, acentuado pelo uso de “roupa do CISV”. É comum que cada delegação crie uma peça de vestimenta, normalmente uma camiseta, cuja arte tenha relação com o tema do acampamento para o qual está indo. Além disso, *staffs* também elaboram uma camiseta relacionada ao tema do programa que estão preparando. Finalmente, é habitual que os *chapters* desenvolvam camisetas que tenham a ver com o país ou cidade ao qual eles pertencem.<sup>68</sup>

Enfim, Stella, no excerto 30, aponta a diversidade presente nos programas como o motivo pelo qual não se sentia julgada:

**Stella:** Eu acho que eu não me sentia julgada. Eu acho que tava no grupo de pessoas que... é... vai muito do que a Ju falou, né? Mas, tipo, só acrescentando: era um grupo de pessoas que ele era muito diverso, mas eu não sentia julgada por alguma coisa que eu fazia,

<sup>68</sup> Vide exemplos em fotos na seção de anexos (anexo I, p. 118).



sabe? [...] Era um ambiente muito aberto que eu podia ser quem eu quisesse... quem eu sou, né? No caso, tipo, sem as pessoas me julgarem, porque eu acho que na escola, principalmente na escola que eu ia, tipo assim, era julgamento atrás de julgamento, você tinha que ser essa pessoa, você tinha que ter essas coisas, você tinha que ter o celular X, você tinha que ter não sei o que... Então eu acho que o CISV ele me deu muita abertura para ser eu mesma, e, tipo, não me sentir julgada, sabe? Tipo, se eu tiver qualquer coisa, se eu vestir qualquer coisa, eu tô ali, sabe? E... é isso. (Excerto 30, grupo focal, 11/09/2021)

Aragão (2011) discorre sobre esse espaço em que elas se sentem seguras e respeitadas e sustenta que “é nesse espaço de *aceitação mútua*, de confiança, na aceitação da própria legitimidade no âmbito relacional, que não se pede desculpas por quem se é, que passamos a respeitar nós mesmos e assim respeitando o outro na díade relacional (MATURANA e BLOCK, 1996, P. 69, 71 apud ARAGÃO, 2011, p. 176 - destaque do autor). Tal afirmação nos remete ao excerto 20, em que Amanda passa a identificar e respeitar seu limite de capacidade de comunicação devido à “exaustão” que encarou. Em tal situação, exercendo o papel de líder de uma delegação, ela já havia participado de outros programas como deleganda e já reconhecia o ambiente como seguro.

Compreendemos que o conforto expresso pelas participantes tem um papel importante para fazer com que elas estejam dispostas a participar dos momentos de reflexão das atividades. Por demandarem que os participantes dos acampamentos compartilhem seu ponto de vista na frente de outras pessoas que podem pensar de maneira diferente, os momentos de *debriefing* exigem um maior grau de autoconfiança e comodidade do que apenas participar da atividade de pega-pega apresentada como exemplo na subseção 1.2.1 deste trabalho, por exemplo. De acordo com Beaudin & Quick (1995), o momento de reflexão é essencial no processo de aprendizagem pela experiência. Podemos perceber, então, a importância das questões afetivas para alcançar o desenvolvimento de competências interculturais.

A maioria das participantes, como exemplificado nos excertos 31, 32 e 33, também relata uma sensação de confiança em si muito maior após as experiências nos acampamentos, o que pode também impulsionar o desenvolvimento do CHA na medida em que elas se sentem confortáveis para se expor em situações com as quais não estão familiarizadas para adquirir conhecimentos ou colocar habilidades em prática por meio de seus comportamentos:

**Amanda:** Eu acho que aconteceram muitas [transformações em mim] na medida que eu comecei a explorar mais as minhas opiniões e... e dei voz a isso de alguma forma, né, [...] eu saí com muita moral desses acampamentos, assim, com confiança de que eu sabia me expressar, de que eu seria ouvida, sabe? E isso se perpetuou, assim, de nas outras esferas da minha vida... Eu acho que foi uma transformação importante, assim, em termos de confiança mesmo é... na minha fala e na minha expressão. (Excerto 31, entrevista, 11/05/2022)

**Sabrina:** Acabei de perceber que todas nós, em comum, temos... temos uma habilidade: confiança. A gente sai muito mais confiante do acampamento quando criança, quando a gente vai para a vida. (Excerto 32, grupo focal, 11/09/2021)

**Carol:** Eu acho que assim, tem a questão da confiança muito forte, então foi das coisas que eu desenvolvi muito, foi uma autoconfiança maior, [...]. (Excerto 33, entrevista, 13/05/2022)

Ao refletirmos sobre os exemplos apresentados, assim como outros dados coletados, elegemos as seguintes palavras-chave que sintetizam as contribuições do cenário de acampamento intercultural CISViano: espaço de *segurança e confiança*.

A fim de reforçar a ligação dessas palavras com o ambiente dos programas, trazemos o comentário feito por Amanda sobre uma de suas passagens pelo aeroporto enquanto líder de uma delegação que se encaminhava para um acampamento internacional (excerto 34).

**Amanda:** [...] a intensidade dessa parte, entendeu? Do aeroporto, porque ela acaba muito rápido, só que eu parei para pensar que você tá num ambiente, que você está cercado pela língua [inglês]. Não é só você, tipo, tá falando naquela... naquele idioma, mas é você tá cercado por aquilo de uma forma absoluta, assim, tipo, todos os lados que você olha não tem ninguém que vai falar português com você, só tem as suas crianças [...]. (Excerto 34, grupo focal, 11/09/2021)

Ao lembrar os momentos vividos durante a viagem, a participante destaca o fato de estar em um ambiente em que a maioria das pessoas não compartilha sua língua materna. O modo como o faz sugere, inclusive, a imagem de uma cerca que a envolve de maneira “absoluta” com o inglês, sem que haja outra alternativa, exceto pelos participantes que a acompanham. Porém, essa mesma realidade se dá no espaço físico dos programas do CISV, já que há apenas uma delegação de cada NA (*national association*<sup>69</sup>). Neles, também não há “ninguém que vai falar português com você” além dos membros da sua delegação. Entretanto, nenhuma das participantes teceu

---

<sup>69</sup> Em português, associação nacional, ou seja, país onde a organização está presente.

comentários que indicassem estarem assustadas com essa condição no CISV. A partir do momento em que a questão de obstáculos linguísticos foi levantada no grupo focal, a temática da conversa se voltou para lembranças de aeroporto. Tomemos a fala de Stella como exemplo, no excerto seguinte.

**Stella:** [...] eu tava entrando pela Holanda com as seis crianças atrás de mim, seis passaportes na minha mão, o cara da guarda olhou para minha cara, eu não sabia o que falar. E eu olhava para a cara das minhas crianças, elas olhavam para minha cara, assim, eu olhava para cara do guarda e ficava “Gente, e agora?” Sabe? “Que que tá acontecendo? Por que que a Giovana deixou eu vir pra esse programa internacional?” Tipo, eu fi... eu já... eu me assus... eu fiquei muito assustada. (Excerto 35, grupo focal, 11/09/2021)

Dessa vez, o sentimento não é de encarceramento, mas Stella afirma estar “muito assustada”, o que gerou complicações em sua comunicação com o guarda com quem precisou interagir ao chegar na Holanda com sua delegação para um *Interchange*. No restante dos dados oferecidos pela mesma participante, não há menção de episódio semelhante dentro dos *campsites* CISVianos, seja como líder ou deleganda. Compreendemos que haja outros fatores que possivelmente influenciaram sua comunicação naquele momento, relacionados à passagem pela imigração, horários de passagem, entre outras inseguranças e ansiedades provindas da viagem em si. Todavia, não há, no espaço do aeroporto, os elementos anteriormente citados pelas próprias participantes: um conjunto de valores e princípios que serão defendidos pelo grupo de liderança, elementos que caracterizam um grupo do qual se faz parte e diversidade encarada como algo construtivo, o que pode ter contribuído para que Stella se sentisse assustada e não tivesse tranquilidade e bom desempenho em sua comunicação. Sobre essa questão, Sabrina afirma que

**Sabrina:** Por isso que eu acho que super conecta com que a gente tava falando quando a gente era criança de CISV, porque aquela... aquela... aqueles mesmos desafios dentro do acampamento, a gente também viveu, vamos supor, no aeroporto. Por isso que a gente fala hoje “Nossa, mas foi bom, que bom que eu vivi a... isso. Não sei como eu consegui, mas eu consegui.” Porque isso gera experiência e... momentos vividos de tensão, onde garante que a gente se sente mais seguro num... em outro momento. E quando a gente volta, a gente se sente mais confiante, mais seguro. É a mesma coisa que, sei lá, quando eu vi, eu tava lá no *Welcome*<sup>70</sup> e tava com o microfone na mão, tipo, nunca falei disso. E, aí, depois numa outra situação, até em

---

<sup>70</sup> Evento promovido pelos chapters para recepcionar as delegações que estiveram em acampamentos ao final de um semestre.

entrevistas, tipo, como se eu fosse super acostumada a fazer aquilo, então, assim, o CISV coloca a gente em situações, N situações... e é bom porque antecipa a vida de fazer isso, né? Eu acho que é... é isso que eu queria falar. (Excerto 36, grupo focal, 11/09/2021)

A participante reconhece, mesmo fora dos acampamentos, a contribuição de experiências no desenvolvimento de sua confiança. No excerto, ela se refere a experiências que não se enquadram como educativas, pois não são pensadas para tal finalidade, de acordo com os critérios estabelecidos por Kolb (2015)<sup>71</sup>. Porém, de acordo com diferenciação previamente esclarecida, baseada em reflexões de Bruno (2014) e Marandino (2017), as situações vividas no aeroporto se enquadram como educação informal. Já tendo acesso à abordagem educativa utilizada pelo CISV (educação pela experiência), Sabrina é capaz de identificar tal dinâmica e considerá-la construtiva mesmo em outros contextos, como quando compara os momentos de tensão vividos no aeroporto com os desafios encarados em eventos do CISV. Podemos identificar, além disso, mais um indício do que ela considera gerador de confiança e segurança: experiência gerada a partir de momentos de tensão.

Expostos os traços que consideramos compositores da categoria afetividade, retomamos os dados já expostos a fim de destacar os indícios de contribuição para o uso do inglês nos acampamentos.

#### **4.5 Desenvolvimento da competência estratégica no uso de inglês**

Como discutimos anteriormente, ao longo da análise de dados, primeiramente baseada nas categorias previamente estabelecidas por Byram (2012) e CISV (2019), percebemos a menção constante, por parte das participantes de pesquisa, de questões voltadas ao modo como elas se sentiram nos acampamentos do CISV, dando a esse sentimento atributo de justificativa por gostarem do CISV, continuarem a fazer parte dele, se sentirem confortáveis em seus eventos, ou, até mesmo, ter confiança em ambientes externos (como trabalho ou faculdade) uma vez que adquiriram essa confiança nos programas educacionais. A tal traço, demos o nome de Afetividade e o caráter de categoria de análise, já que o consideramos necessário para que haja o desenvolvimento da CI e da cidadania global participativa.

---

<sup>71</sup> Vide seção 2.3

Além da afetividade, ao analisarmos e discutirmos os dados, também consideramos importante lançar luzes nas contribuições da experiência no CISV para o aprimoramento do uso da língua inglesa, idioma de comunicação nos acampamentos, visto que os indivíduos neles envolvidos fazem uso de diferentes línguas maternas. Entretanto, não as elencamos como categoria de análise, visto que, a partir da perspectiva adotada nesta pesquisa, as contribuições linguísticas voltadas ao uso adequado<sup>72</sup> do inglês por parte das participantes, são complementares às competências interculturais.

Byram (2008), ao lançar olhos para a os estudos de educação política de Gagel (2000) e Himmelmann (2003, 2006), aponta a falta de preocupação com a língua (e os fatores culturais envolvidos no uso dela) que necessariamente será utilizada para discutir questões primordiais como cidadania, à título de exemplo. Apesar de entender a competência linguística<sup>73</sup> como componente essencial para interação, sua atenção se volta, majoritariamente, para questões interculturais suscitadas pela interação. Da mesma maneira, reconhecemos a presença dessa competência no desenvolvimento da CI das participantes - Talakhadze (2016), inclusive, em seu trabalho, procurou medir o desenvolvimento do desempenho linguístico dos participantes de *Seminar*; Embora, como Byram, nos dediquemos a explorar outras facetas do processo de desenvolvimento da CI, não pudemos ignorar a presença constante de evidências da contribuição para a comunicação com o uso do inglês.

Isso posto, retomamos alguns excertos que evidenciam a forma como as interações das participantes com outras pessoas que não faziam uso da mesma língua materna são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa tomada, por vezes, inconscientemente, a fim de estabelecer um tipo de comunicação que visa mediar os infinitos cruzamentos interculturais. Os excertos serão retomados em nota de rodapé, com o intuito de evitar movimentação exaustiva entre as páginas.

Iniciamos com o excerto 5<sup>74</sup>, em que Carol demonstra utilizar a competência estratégica (CANALE e SWAIN, 1980) para se comunicar com uma das líderes que não dispunha do mesmo nível de proficiência no Inglês, ou seja, adaptou gramatical e

---

<sup>72</sup> Em relação ao contexto, e não às regras gramaticais.

<sup>73</sup> Entendemos, nesse ponto, competência linguística como a competência de uso das estruturas gramaticais e lexicais da língua.

<sup>74</sup> **Carol:** Mas era um esforço... Dava pra ver que tinha um esforço, sabe? Então essas pessoas que tinham maior dificuldade de se comunicar, dava pra ver o esforço ao mesmo tempo acho que a gente também facilitava muito, então de tentar direcionar a pergunta pra uma coisa que não fique um espectro muito amplo, do tipo “Ai, me conta sobre a sua vida.”, sabe? Coisas que são mais fáceis de responder, especialmente usar esse intermédio das outras pessoas, né?

lexicalmente seu discurso a uma realidade inesperada do dia-a-dia do acampamento. Sabrina, por sua vez, aponta, no excerto 6<sup>75</sup>, outras estratégias, não-verbais, utilizadas como alternativas plurais para estabelecer comunicação, já que, no caso, ela era a pessoa com menor proficiência na interação. Do mesmo modo, em excerto 14<sup>76</sup>, Stella também afirma que “A gente conseguia se comunicar de alguma forma, *mostrando*, tentando entender, sabe?” (destaque nosso), ou seja, também fazia uso de estratégias não-verbais para estabelecer comunicação em uma língua que não dominava.

Ao serem expostas a um grupo de pessoas que não fazem uso das mesmas línguas e culturas maternas, com o qual precisariam conviver constantemente por um período que pode variar de 15 a 28 dias, além de discutir questões complexas, como direitos humanos e desenvolvimento sustentável, por exemplo, as participantes fizeram uso daquilo que estava ao seu alcance para constituir diálogos. Voltamos a frisar, no entanto, que esse esforço de superação de obstáculos na comunicação parece acontecer em um ambiente onde ele é recebido acolhedoramente, já que há, também, de acordo com os relatos das participantes, um esforço-resposta da parte dos interlocutores com quem elas interagiram. Há uma disposição de mão dupla que propicia a compreensão mútua e, concomitantemente, tranquiliza os falantes. Essa afirmação é resultado da reflexão em relação aos sentimentos demonstrados pelas participantes enquanto líderes a caminho dos programas educacionais, ou seja, no aeroporto.

Amanda, em excerto 34<sup>77</sup>, inicia uma sequência de comentários acerca das experiências vividas em aeroportos, quando as participantes desempenharam o papel de líderes, ou seja, eram responsáveis por levar uma delegação (grupo) de jovens cisvianos até o local do programa. Após seu comentário, todas as participantes concordam com a sensação de estarem inteiramente cercadas pela língua estrangeira (inglês) e se sentindo

---

<sup>75</sup> **Sabrina:** Não é, tipo, uma língua materna para mim, nos outros países todo mundo fala Inglês, então para mim era mais... Era mais trabalhoso. Eu me cansava mais. Às vezes eu não conseguia acompanhar, mas depois de um tempo acaba que você acompanha. Mas, assim, com olhares, também, com gestos, com falas, com posicionamentos, com carinho, com, às vezes, um puxão de orelha... Tem várias formas de comunicação, né?

<sup>76</sup> **Stella:** A gente conseguia se comunicar de alguma forma, mostrando, tentando entender, sabe? Tentando falar? Também não tinha tradutor, não tinha nada. Então, assim, ela sempre passava pra gente o que a *host* queria falar e de alguma forma a gente conseguia entender com ela, não quando a *host* falava. Então era muito isso, e eu acho que você estando no acampamento, a gente acaba desenvolvendo, né? Essa parte de ajudar os outros a entender.

<sup>77</sup> **Amanda:** [...] a intensidade dessa parte, entendeu? Do aeroporto, porque ela acaba muito rápido, só que eu parei para pensar que você tá num ambiente, que você está cercado pela língua [inglês]. Não é só você, tipo, tá falando naquela... naquele idioma, mas é você tá cercado por aquilo de uma forma absoluta, assim, tipo, todos os lados que você olha não tem ninguém que vai falar português com você, só tem as suas crianças [...]

pressionadas e ansiosas em relação aos momentos de interação em que teriam que usá-la, o que não ocorreu durante os acampamentos.

Supomos que parte da ansiedade provém do fato de que a comunicação dentro do aeroporto aconteceria majoritariamente com pessoas em posição de poder responsáveis pela imigração, por exemplo, o que normalmente gera ansiedade mesmo quando utilizamos nossa língua materna. Todavia, contabilizamos, também, o fator de que nesse ambiente as participantes não tinham a certeza de disponibilidade dos interlocutores para uso de competências estratégicas a fim de consolidar uma interação compreensível para ambos.

Novamente, o que chamamos afetividade parece ser um fator que contribui em grande medida para que as participantes façam uso das estratégias comunicativas de que dispõem. Tendo isso em mente, nos encaminhamos para as considerações finais deste trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar o desenvolvimento da cidadania intercultural por meio de experiências linguísticas não-formais (inglês) promovidas pela organização internacional CISV em seus acampamentos internacionais.

Para tal, nos apoiamos em três conceitos teóricos. O primeiro conceito é o de cultura(s) no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, para melhor compreensão do tema, recorreremos, principalmente, aos estudos de Viana (2003), Kramsch (2006, 2006b) e Salomão (2015). Para o segundo, cidadania intercultural, nos baseamos em Byram (2008), autor que desenvolveu o termo fundamentando-se em seus próprios estudos prévios sobre competências comunicativas interculturais (BYRAM, 1997) e pesquisas acerca de educação política, principalmente aquelas desenvolvidas por Gagel (2000) e Himmelmann (2003, 2006 *apud* BYRAM, 2008). Finalmente, valemo-nos das contribuições de Dewey (1938) e Kolb (2015), a fim de explorar o campo da aprendizagem pela experiência, abordagem empregada pelo CISV em seus programas educacionais.

Partindo desse suporte teórico, analisamos dados coletados valendo-nos de dois instrumentos de pesquisa e um método: questionário inicial semiestruturado, grupo focal e entrevista individual semiestruturada. Tais instrumentos foram utilizados em um grupo composto por 4 participantes de pesquisa, selecionadas por já terem se envolvido, por meio do CISV Brasil, como delegandas e líderes/*staffs* em acampamentos internacionais. O modo como a coleta e análise de dados foram conduzidas caracteriza a presente pesquisa como um estudo de caso e de natureza qualitativa.

Ao aplicarmos os instrumentos de coleta, foram duas as perguntas norteadoras do processo. Apresentaremos, nesta seção, uma em seguida da outra para que possamos respondê-las à vista dos dados analisados.

A primeira questão é “*Como a experiência intercultural não-formal (inglês) promovida pelo CISV pode estimular o desenvolvimento da cidadania intercultural?*” Por meio das recordações feitas pelas participantes, sobre os períodos em que estavam envolvidas em acampamentos, pudemos observar como, até mesmo apenas a convivência com as outras pessoas, provindas de outras culturas, foi um importante evento para que alguns conhecimentos ou habilidades fossem adquiridos e/ou desenvolvidos. Além das atividades preparadas pelo grupo de liderança ou, por vezes,



pelo grupo de participantes do acampamento, incitarem discussões em *debriefings*<sup>78</sup>, que estimularam processos autorreflexivos nos envolvidos.

Elas demonstraram (e afirmaram), frequentemente, agir nas relações interculturais que vivenciaram, a partir de uma perspectiva heterogênea de cultura(s), assim como ter em mente que esses traços podem interferir na relação e na comunicação intercultural. Todavia, foram identificados, por vezes, indícios de uma visão mais redutora do termo.

Além da organização promover atividades educacionais que visam o desenvolvimento de competências semelhantes àquelas encontradas no modelo de Byram, o CISV fornece, também, um espaço que as participantes descreveram como uma “bolha”, na qual se sentem seguras e confortáveis. Entendemos que esses sentimentos são essenciais para que elas se engajem nas atividades, as quais, como defendido anteriormente, contribuem para o desenvolvimento de competências para CI.

Tendo em mente a segunda pergunta, a saber, *Em que medida tal experiência pode favorecer o aprimoramento no uso da língua inglesa?*, observamos como o ambiente de imersão constante na língua estrangeira utilizada nos acampamentos (inglês - com exceção do *delegation time*<sup>79</sup>), impôs a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa, em especial da competência estratégica, como apontado na seção 3.5 deste trabalho. As participantes relataram colaboração entre os participantes para que houvesse comunicação satisfatória e compreensiva, seja a partir do uso de linguagem não-verbal, ou de simplificação do léxico e de estruturas sintáticas. A fim de sintetizar e sistematizar algumas das contribuições desta pesquisa, apresentamos o quadro 8.

Nele, dispomos os modelos de Byram e CISV lado a lado, como já havíamos feito anteriormente, porém, desta vez, acompanhados das categorias elaboradas para esta pesquisa. Optamos por trazer uma versão resumida das categorias expostas por Byram (2012), à esquerda, sendo que adicioná-las na íntegra tomaria demasiado espaço. Uma vez que já tenham sido perscrutadas com atenção em outra seção, não há grande perda ao retomá-las de maneira sintetizada.

---

<sup>78</sup> Etapa das atividades educacionais voltadas à reflexão e generalização sobre a ação.

<sup>79</sup> Momento diário em que cada delegação se reúne para conversar sobre o dia-a-dia do acampamento.

**Quadro 8** - Contribuições aos modelos de CI e cidadania global participativa

<b>Categorias de Byram</b>	<b>Categorias do CISV</b>	<b>Categorias propostas nesta pesquisa</b>
<b>Atitudes e Sentimentos</b> Reconhecer as identidades dos outros Respeitar alteridade Ter empatia Identificar emoções positivas e negativas e relacioná-las a atitudes e conhecimentos Tolerância à ambiguidade	<b>Atitudes</b> Ter mente aberta Comportar-se flexivelmente Ter disposição para incluir pessoas Tomar responsabilidade por nossas próprias ações e decisões	
<b>Comportamento</b> Ser flexível Ser sensível às formas de comunicação		<b>Comportamentos e Habilidades</b> Ações Capacidades Autorreflexão
<b>Ação</b> Agir, como uma consequência de todo o resto		
<b>Conhecimento e Habilidades</b> Ter conhecimento sobre outras pessoas Descobrir conhecimento Interpretar e relacionar Ser crítico Se tornar consciente de suas próprias pressuposições, preconceções, estereótipos e preconceitos.	<b>Habilidades</b> Comunicação Liderança Autorreflexão Solução criativa de problemas	
	<b>Conhecimentos</b> Dinâmicas populacionais Preocupações da comunidade Fatos geográficos Questões ambientais	<b>Conhecimento</b> Adquirido a partir da experiência Conhecimento sobre outras pessoas e lugares Conhecimento teórico e prático
		<b>Afetividade</b> Segurança Conforto Confiança em si e nos outros Liberdade de expressão de si

Fonte: elaborado pela autora

Quanto àquelas de CISV (2019), mantivemos as originais, posicionadas na coluna à direita da categorização de Byram. Finalmente, a última coluna à direita é destinada às categorias elaboradas para análise e discussão de dados desta pesquisa.

Percebe-se similaridade entre a nomenclatura das divisões, as palavras “Conhecimento” e “Habilidade”, por exemplo, estão presentes nas três propostas expostas. Por esse motivo, todos os espaços do quadro reservados a essas categorias se relacionam horizontalmente. “Atitude” se encontra em Byram e CISV, mas não na presente pesquisa, daí a razão do espaço em branco na terceira coluna e primeira linha do quadro. Enquanto isso, “Comportamento” se situa em Byram e neste estudo, não tendo um equivalente em CISV (2019), que permanece como uma lacuna entre as duas outras lacunas nessa altura. “Ação”, “Sentimentos” e “Afetividade” são palavras singulares que localizam-se, respectivamente, em Byram e neste trabalho. Há certa similaridade entre “Ação” e “Comportamento”, o que nos levou a considerá-las juntas na categorização de dados desta pesquisa e posicioná-las horizontalmente niveladas no quadro. Embora “Sentimentos” e “Afetividade” possam dividir um campo semântico, a partir das definições de Byram (2012) e o que consideramos afetividade, as categorias não compartilham equivalência e, por isso, não compartilham um mesmo nível no quadro.

Tendo em mente as categorias preconizadas por Byram e CISV, esta pesquisa, primeiramente, se caracteriza como dedutiva, já que procuramos compreender os dados coletados a partir da ótica já estabelecida. Assim se justificam duas de nossas categorias de análise: comportamentos e habilidades, e conhecimento. Mesmo que tenham sido baseadas nos modelos aqui expostos, a partir dos dados percebemos uma relação maior entre habilidades e comportamentos do que entre habilidades e conhecimentos, o que levou à uma reorganização. Além disso, não consideramos atitudes, já que se trata de uma disposição e não uma ação, o que seria inacessível a partir dos dados que coletamos.

Entretanto, as participantes enfatizaram um fator não considerado nos modelos que utilizamos como base. A partir de seus relatos, reunimos as seguintes palavras-chave que caracterizam o que nomeamos afetividade, a saber: segurança, conforto, confiança em si e nos outros e liberdade de expressão de si. Essa demanda levou à formulação de uma terceira categoria, à qual conferimos grande importância no processo de desenvolvimento da CI. Corroboramos Aragão (2011) ao afirmar que

nossas ações são também baseadas nas emoções, apesar de normalmente justificarmos tais atos baseados na racionalidade. O autor defende que

Ao compreender as emoções como fundamentos das dinâmicas relacionais em sala de aula, e não traços individuais, se concebe um espaço em que os alunos se permitem errar, refletir, se corrigir e serem corrigidos, e, assim, talvez, aprender a partir de seus erros e reflexões. (p. 185)

Reforçamos que esse ponto de vista é o que diferencia o que nomeamos “afetividade” daquilo que Byram chama “sentimentos”, o que se aproxima, como já argumentado anteriormente, de uma habilidade de identificação de emoções das pessoas com quem nos relacionamos, a fim de nos colocarmos na situação de maneira sensível e respeitosa. Por isso, como afirmado anteriormente, “sentimentos” é alocada no extremo oposto de “afetividade” no quadro 8. Acreditamos que, para este estudo de caso, desenvolvido com quatro voluntárias do CISV Brasil, a questão afetiva teve grande impacto em seu desenvolvimento de CI. A segurança e conforto que elas resgataram em suas falas, repetidamente, ao decorrer dos três instrumentos de coleta de dados, foram associados exclusivamente aos contextos do CISV, de modo que compreendemos que essa seja a maneira mais notória com que a organização contribui para o desenvolvimento da CI.

Reconhecemos, porém, que o grupo selecionado representa uma das limitações da pesquisa, sendo todo provindo de um único *chapter* do interior de São Paulo, Brasil e, também, composto apenas por mulheres cis. Além disso, o número de participantes (quatro, no total) é pequeno, embora fosse a quantidade necessária para que a pesquisa pudesse ser realizada, dado o período de tempo de que dispunhamos. Tal fato também se justifica pelo procedimento estudo de caso, com o qual não há ambição de tecer generalizações acerca de um assunto, mas investigar pormenorizadamente um grupo específico.

Consideramos que este trabalho contribui para a expansão da compreensão das categorias envolvidas no desenvolvimento de cidadania intercultural e cidadania global participativa, bem como deixa aberto o caminho para futuras pesquisas relacionadas à temática aqui abordada.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 1 ago. 2013.

BARALDI, C. Forms of Decision Making: Gatekeeping and Dialogic Coordination in CISV Organizational Meetings. **International Journal of Business Communication**, v. 50, n. 4, p. 339–361, 5 ago. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021943613497055> Acesso em: 11 jan. 2023

BEAUDIN, B. P.; QUICK, D. **Experiential Learning**: theoretical underpinnings. Fort Collins: High Plains Intermountain, 1995. 32 p. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.2821&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BORGHETTI, C. Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethnical issues. **Journal of intercultural communication**, 44, jan. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/319304155\\_Is\\_there\\_really\\_a\\_need\\_for\\_assessing\\_intercultural\\_competence\\_Some\\_ethical\\_issues#:~:text=Abstract,is%20somehow%20possible%20and%20necessary](https://www.researchgate.net/publication/319304155_Is_there_really_a_need_for_assessing_intercultural_competence_Some_ethical_issues#:~:text=Abstract,is%20somehow%20possible%20and%20necessary). Acesso em: 07 out 2022

BOUD, D. *et al* (ed.). **Using Experience for Learning**. Buckingham: McGraw-Hill Education, 1993. 208 p.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 10–25, 2014. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>. Acesso em: 28 set. 2022.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997

\_\_\_\_\_. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**: essays and reflections. Vol. 17, 285 p., Multilingual Matters, 2008.

\_\_\_\_\_. Conceptualizing intercultural (communicative competence and intercultural citizenship). In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2012. p. 85-97.

CISV INTERNACIONAL. CISV International: building global friendship, 2021. Our story. Disponível em: <https://cisv.org/about-us/our-story/> Acesso em: 20 mai. 2022

\_\_\_\_\_. **Big-ed**: Big education guide for active global citizenship. CISV International Ltd: Newcastle upon Tyne, 2019, 74 p. Disponível em: <https://cisvio.sharepoint.com/teams/resources/Resources/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fteams%2Fresources%2FResources%2FT%2D02%5FBig%5FEducation%5FGuide%5FBooklet%5Fformat%2Epdf&parent=%2Fteams%2Fresources%2FResources&p=true&ga=1> Acesso em 24 fev. 2023

\_\_\_\_\_. CISV International. **C-10 CISV International Fee Structure (2239)**.

Disponível em:  
<https://cisvio.sharepoint.com/teams/resources/Resources/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fteams%2Fresources%2FResources%2FC%2D10%5FCISV%5FInternational%5FFee%5FStructure%5Ffor%5F2023%2Epdf&parent=%2Fteams%2Fresources%2FResources&p=true&ga=1> Acesso em 24 fev 2023

\_\_\_\_\_. **Info File Section T: Core Educational Content**. CISV Internacional, Newcastle upon Tyne, 1998.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COPERÍAS AGUILAR, M. J. Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence, Universidade de Valência, **ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada**, nº 3, p.85-102, 2002. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/33990>> Acesso em: 21 abr 2021

DEWEY, J. **Experience Education** (1938), 40p. Acesso em 03 de maio/2022. Disponível em:  
<file:///C:/Users/55169/Documents/Textos%20acadêmicos/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>

FANTINI, A. E. Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In: JACKSON, J. (ed) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Oxford: Routledge, 2012. p.390-405.

FRAIHA PAIVA, A. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. Orientador: Nelson Viana. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10095> Acesso em: 09 mar. 2023

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019a, 53ª ed, 192 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019b, 68ª ed, 256 p.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 593–619, jul. 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt> Acesso em: 24 fev. 2022.

HAMMER, M. (2012). **The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence**. In M. Vande Berg, R.M.

Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad*, p. 115-136. Sterling, VA: Stylus Publishing

HAMILTON, S. F. (comp.). *Experiential Learning Programs for Youth*. **American Journal Of Education**. Chicago, p. 179-215. fev. 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/443514>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HOFF, H. E. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. Bergen: **Castle Down Journals**, 2020-. DOI: <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>. Disponível em: <<https://www.castledown.com/journals/ice/article/?reference=264>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HOOVER, J. D. Experiential Learning: conceptualization and definition. **Developments In Business Simulation And Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference**. Oklahoma, p. 31-35. mar. 1974. Disponível em: <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/2850>. Acesso em: 17 ago. 2022.

JIANG, Y. **Intercultural Learning in a CISV Village and Its Short-term and Long-term Impact on the Participants' Intercultural Communicative Competence Development**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de linguística aplicada e comunicação, Universidade de Londres, Birkbeck, 2010.

KRAMSCH, C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249–252, jun. 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3876875> Acesso em: 02 fev. 2023

\_\_\_\_\_. The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 16, n. 1, p. 97–110, mar. 2006b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229468801\\_The\\_Multilingual\\_Subject](https://www.researchgate.net/publication/229468801_The_Multilingual_Subject) Acesso em: 17 fev. 2023

KOLB, D. A. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. 2ª ed. - Nova Jersey: Pearson Education, Inc. 2015, 390 p. ISBN-10: 0-13-389240-9

KOLB, D. A; BOYATZIS, R. E. & MAINEMELIS, C. **Experiential Learning Theory**: Previous Research and New Directions. In: STERNBERG, R. J. & ZHANG, L. (Orgs) Nova Iorque: Routledge, 2001, 22 p.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

LE BOURDON, M. **What kinds of global citizenship are produced by non-formal international education actors?** A case study of CISV International. Orientadores: Matt Baillie Smith e Darryl Humble. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) - School of Arts, Design & Social Sciences, Newcastle, 2019. Disponível em: <<https://cisv.org/resources/educational-content-research/research/>>. Acesso em: 24 jul 2020.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da

UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: [https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf) Acesso em 16 fev 2023

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389-411, jul./dez 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/206/showToc> Acesso em: 29 mar 2021

LEWIS L. H.; WILLIAMS, C. J. **Experiential Learning: Past and Present**. New directions for adult and continuing education, n. 62, p.5-16, 1994, disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1072.6532&rep=rep1&type=pdf> Acesso em 06 jul. 2022

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2017, v. 23, n. 4, pp. 811-816. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 28 de set. de 2022

MICKLICH, D. L. Examining the Cognitive, Affective, and Psychomotor Dimensions in Management Skill Development through Experiential Learning: Developing a Framework. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference**, v. 38, 2011. Disponível em: <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/247>. Acesso em: 28 set. 2022

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of virtual exchange*, v. 1, p. 1–23, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567> Acesso em: 16 fev. 2023

ORD & LEATHER, **The Substance Beneath the Labels of Experiential Learning: The Importance of John Dewey for Outdoors Educators**. *Australian Journal of Outdoor Education*, vol. 15, n. 1, p.1-11, jan./2018 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262672449\\_The\\_Substance\\_Beneath\\_the\\_Labels\\_of\\_Experiential\\_Learning\\_The\\_Importance\\_of\\_John\\_Dewey\\_for\\_Outdoor\\_Educators](https://www.researchgate.net/publication/262672449_The_Substance_Beneath_the_Labels_of_Experiential_Learning_The_Importance_of_John_Dewey_for_Outdoor_Educators) Acesso em 05 jun. 2022

PAIVA, V. L. M. O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

\_\_\_\_\_. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2019, 160 p. ISBN: 978-85-7934-169-4

RIBEIRO, R. da C. & SOARES, S. A. G. **Pedagogia Social: uma análise sobre a práxis do educador voluntário do Children's International Summer Village**. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 118-132, jan./abr. 2018 <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v9n1p118-132> Acesso em: 26 mai 2022



ROZENFELD, C. C. de F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira** / Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 197 f.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 54, n. 2, p. 361–392, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VkPqC9zycJPMv6H8bz3p8vv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2023

SANTOS, M. M. R. DOS. Ensino de língua estrangeira: os métodos. *Revista EntreLinguas*, v. 6, n. 2, p. 249–265, 30 ago. 2020.

SERCU, L. Assessing Intercultural Competence: More questions than Answers. In: PARAN, A. & SERCU, L. (ed) **Testing the Untestable in Language Education**. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p.17-34. Disponível em: [https://www.academia.edu/43529664/Testing\\_the\\_Untestable\\_in\\_Language\\_Education](https://www.academia.edu/43529664/Testing_the_Untestable_in_Language_Education) > Acesso em: 15 fev. 2022.

SILBERMAN, M. **The Handbook of Experiential Learning**. São Francisco: Pfeiffer, 2007, ISBN-10: 0-7879-8258-X

VIANA, N. **Sotaque cultural**: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. 2003. [s.n.] Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231

WATSON, J. **A longitudinal evaluation of the Enduring Effects of Participation in the Multicultural Educational Programmes of CISV International**: Intercultural Understanding Across the Years. Education development and Research Committee CISV International, 2008. p.47. Disponível em: <https://cisv.org/resources/educational-content-research/research/>. Acesso em 25 abr 2021

ZHU, H.; JIANG, Y.; WATSON, J. Children's perceptions of the impact of participation in an intercultural educational programme. **Language and Intercultural Communication**, v. 11, n. 2, p. 142–160, maio 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário inicial

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é a sua idade?
- 3) Qual é a sua ocupação? (estudo/trabalho)
- 4) Qual é o seu chapter?
- 5) Qual o seu envolvimento com o *chapter*?  
(coordenação/líder-staff/administração)
- 6) Há quanto tempo você está envolvido com o CISV?
- 7) Quando você conheceu o CISV? (Qual era a sua idade? Você estava em qual série na escola? O que estava acontecendo na sua vida nessa época?)
- 8) Como você conheceu o CISV?
- 9) Por que você começou a participar dos eventos do CISV? O que te interessou?
- 10) Qual foi a sua trajetória na organização? (Ex: participei de minicamp, depois de *Youth Meeting* nacional, fui JC e depois líder nacional de *Step Up*)
- 11) O que/Quem te fez se tornar líder?
- 12) Por que você decidiu continuar até hoje?
- 13) Por que você faz parte do CISV hoje?
- 14) Qual a sua relação pessoal com a organização?
- 15) Qual impacto as atividades do CISV tiveram na sua vida, nos diferentes momentos?
- 16) Você recomendaria a participação no CISV para outras pessoas/outras jovens? Justifique.

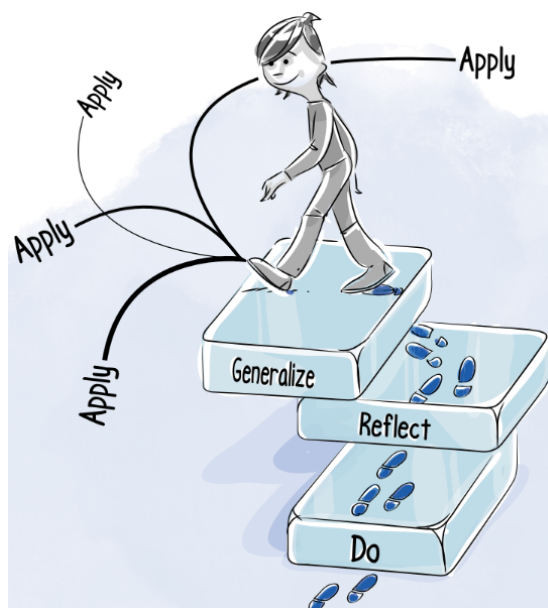
**APÊNDICE B - Roteiro entrevista individual**

1. Como você descreveria a experiência de um acampamento internacional do CISV?
2. Que tipo de experiências um acampamento internacional proporciona?
3. Como era a sua rotina nos seus acampamentos internacionais?
4. Existe alguma atividade que te marcou e acarretou algum aprendizado? De que forma ela foi marcante e o que você aprendeu?
5. Teve alguma etapa da atividade que foi mais marcante do que outra? Qual? Por que?
6. Existe algum outro momento fora das atividades que te marcou e acarretou algum aprendizado? De que forma ela foi marcante e o que você aprendeu?
7. Você diria que os acampamentos internacionais provocaram transformações em você mesma de alguma maneira? Como? Você pode dar exemplo de algum acontecimento?
8. Quais as delegações que estavam presentes nos seus acampamentos?
9. Você já tinha tido contato com pessoas dessas culturas antes? De que maneira?
10. Como vocês se comunicavam no acampamento?
11. Houve algum tipo de mudança na comunicação no decorrer do tempo em que vocês estavam juntos? Se sim, você pode descrevê-la?
12. Por que você acha que essa mudança ocorreu?
13. Como era a sua relação com as pessoas no começo do acampamento?
14. Ela mudou de alguma maneira ao final? Como?
15. Por que você acha que essa mudança ocorreu?
16. O que o contato com essas pessoas te proporcionou?
17. Você ainda mantém contato com essas pessoas? Em caso afirmativo, como é esse contato? Ele te afeta de alguma maneira no presente?
18. Você acha que essa(s) experiência(s) no acampamento tiveram repercussão na maneira como você se relaciona com outras pessoas hoje? Em caso afirmativo, de que forma?

## ANEXOS

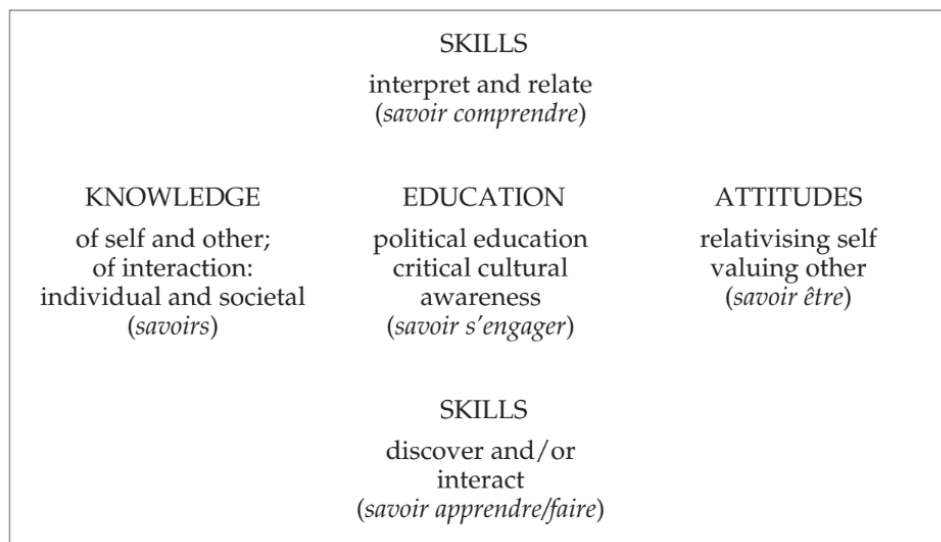
### ANEXO A - Hino do CISV

*Here in this village you may see  
Children living happily  
Different race and different land  
Here we come to understand  
One another's point of view  
Learning through the things we do  
How alike am I to you  
Here we live and eat and sleep  
Talk and laugh and sometimes weep  
Here we share our hopes and fears  
Build a bridge across the years  
Sow a seed and plant a tree  
Beneath whose branches there may be  
All the nations gathered free  
That our children so may grow  
In a world we did not know  
Sharing all they have to give  
Learning how to love and live  
In our hands the future lies  
Seize the moment ere it flies  
Stamp the present with an act  
Dare to make our dream a fact*

**ANEXO B - Aprender fazendo: abordagem de quatro passos (original)**

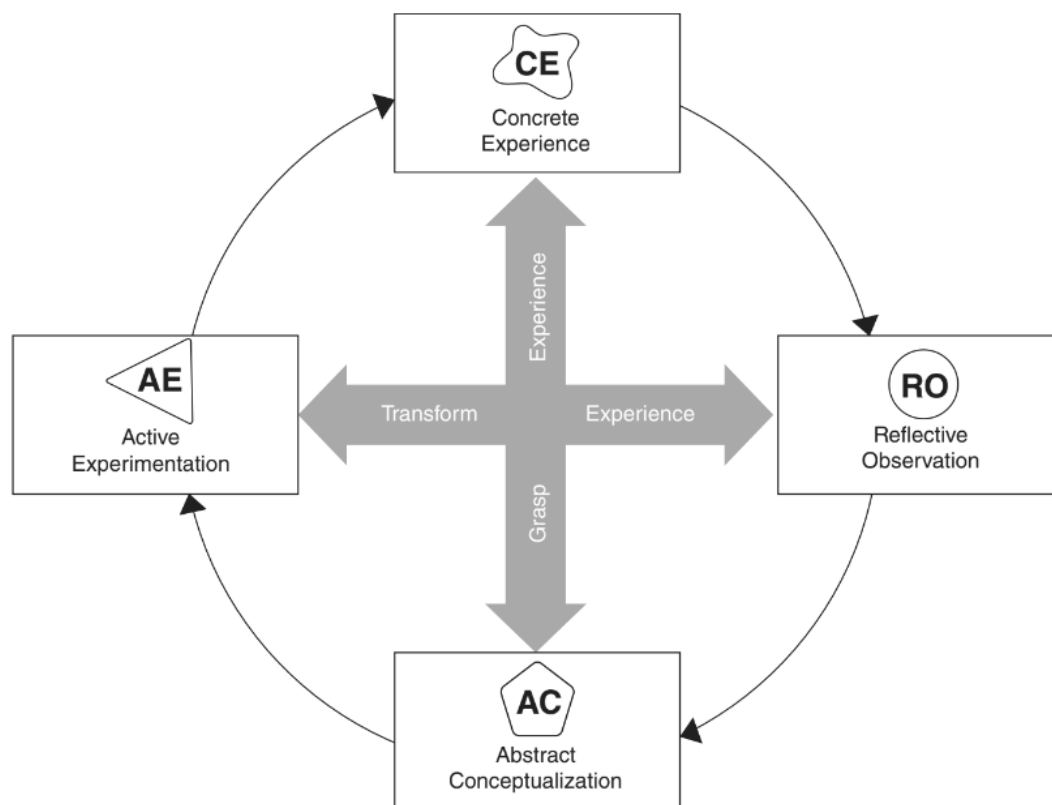
Fonte: CISV International, 2019, p. 37

## ANEXO C - Versão original dos componentes da competência comunicativa intercultural



## ANEXO D - Versão original das características da educação cidadã intercultural

- (1) A comparative (juxtaposition) orientation in activities of teaching and learning, *such as juxtaposition of political processes (in the classroom, school ... country ...)* and a critical perspective *that questions assumptions through the process of juxtaposition.*
- (2) Emphasis on becoming conscious of working with Others *(of a different group and culture) through (a) processes of comparison/juxtaposition, (b) becoming aware of the influence of language on perceptions, whether L1 or L2/3/... and (c) becoming conscious of their multiple identities.*
- (3) Creating a community of action and communication *that is supra-national and/or composed of people of different beliefs, values and behaviours which are potentially in conflict – without expecting conformity and easy, harmonious solutions*
- (4) Having a focus and range of action *different from that which is available when not working with Others, i.e. all those of whatever social group who are initially perceived as different, as members of an out-group.*
- (5) Emphasis on becoming aware of one's existing identities, *and opening options for social identities additional to the national and regional, etc. – paying equal attention to cognition/knowledge, affect/attitude, behaviours/skill.*
- (6) All of the above with a conscious commitment to values: *rejecting relativism, whilst being aware that values sometimes conflict and are differently interpreted; but being committed, as citizens in a community, to finding a mode of co-operation on the basis of shared aims and values.*

**ANEXO E - Versão original do ciclo de aprendizagem de Kolb**



## **ANEXO F - Versão original do modelo de cidadania intercultural**

### ***Attitudes and feelings***

- *Acknowledging the identities of others: noticing how others have different identities and accepting their values and insights.*
- *Respecting otherness: showing curiosity about others and being willing to question what is usually taken for granted and viewed as 'normal'.*
- *Having empathy: being able to take someone else's perspective, to imagine their thoughts and feelings.*
- *Identifying positive and negative emotions and relating them to attitudes and knowledge.*

### ***Behaviour***

- *Being flexible: adapting one's behaviour to new situations and to what other people expect.*
- *Being sensitive to ways of communicating: recognising different ways of speaking and other forms of communication that exist in other languages or other ways of using the same language.*

### ***Knowledge and skills***

- *Having knowledge about other people: knowing facts about people whom one meets, and knowing how and why they are what they are.*
- *Discovering knowledge: using certain skills to find out about people one meets, by asking questions, seeking out information, and using these skills in real-time encounters.*
- *Interpreting and relating: understanding people or places or things by comparing them to familiar people, places, things in one's own environment, seeing similarities and differences.*
- *Being critical: noticing how other people think and act and distancing oneself from one's own ways of thinking and acting, and being able to explain one's judgements about both.*
- *Becoming aware of one's own assumptions, preconceptions, stereotypes and prejudices.*

### ***Action***

- *Taking action: as a consequence of all the rest, being willing and able to become involved with other people in making things different and better.*

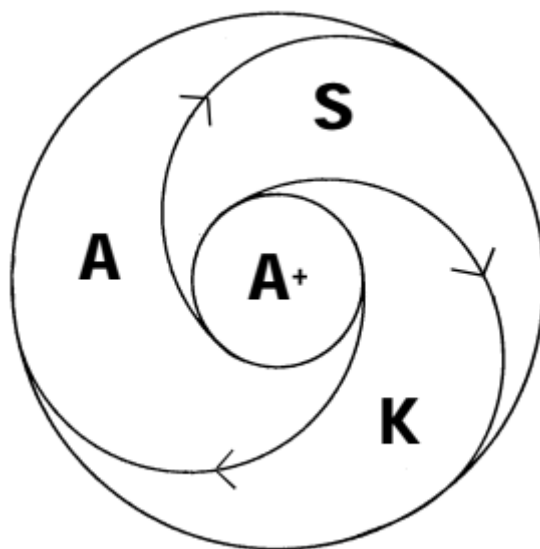
**ANEXO G - Versão original do modelo de cidadania global participativa do CISV - Step Up (2021)**



**STEP UP PROGRAMME GOALS AND INDICATORS**

<b>Develop leadership skills</b>	Express personal ideas to promote group development <b>(S)</b> Suggest solutions to conflicts <b>(S)</b> Facilitate a group <b>(S)</b> Take responsibility for an activity, project or problem <b>(S)</b>
<b>Be willing to take initiative in own community</b>	Identify issues and conflicts in own community <b>(K)</b> Show willingness to contribute to own community <b>(A)</b> Identify ways to use new knowledge in everyday life <b>(S)</b> Act inclusively towards others <b>(S)</b>
<b>Increase awareness of the world</b>	Increase knowledge of current social issues <b>(K)</b> Cooperate with people from different cultures <b>(A)</b> Understand and contribute to the development of the camp theme <b>(A)</b> Participate in discussions about the content area of the year <b>(K)</b>
<b>Develop as a person</b>	Show confidence in group discussions and activities <b>(S)</b> Plan and run activities <b>(S)</b> Work as part of a team <b>(S)</b> Listen to others' ideas and be open-minded to different points of view <b>(A)</b>

**ANEXO H - Versão original das dimensões da competência intercultural de acordo com CISV (1998)**



Na versão original, as letras ASK-A+ representam, respectivamente, *Atittudes*, *Skills*, *Knowledge*, e *Awareness*.

## ANEXO I - Camisetas do CISV

### Camiseta de um *chapter* da Suécia



### Camiseta do acampamento preparada pelos *staffs*



### Camiseta de delegação preparada pela líder e delegandos

