


**CONCEITUAÇÃO DE INTELIGÊNCIA CULTURAL,
SENSIBILIDADE INTERCULTURAL, COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL E REDE NOMOLÓGICA:
um estudo de hipóteses de contato da sociologia da educação¹**

Ashraf Alam 
University of Delhi
South Moti Bagh, New Delhi, India

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.45814>

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que examina até que ponto as estadas no exterior envolvem seus participantes em interações interculturais e explora se experiências como essa se traduzem em crescimento intercultural dos alunos. Os resultados deste estudo demonstraram que estudar no exterior não seria suficiente para uma imersão completa na comunidade local ou permitir que alguém descubra as nuances de outra cultura em sua totalidade. No entanto, os alunos que estavam cercados por seus colegas locais e internacionais foram expostos a culturas estrangeiras e foram motivados a explorar e interpretar a diversidade que encontraram. Eles foram, portanto, equipados com o conhecimento de culturas desconhecidas e foram sensibilizados para a diversidade cultural. Esse contato muitas vezes desafiou as opiniões e ideias estabelecidas dos alunos, que se originaram em grande parte de estereótipos sobre culturas específicas. Repensar isso, em graus variados, resultou em atitudes e valores evoluídos. O envolvimento internacional também estimulou a introspecção e uma compreensão aprofundada da identidade entre os alunos, contribuindo assim para sua autoconsciência. Ao oferecer oportunidades de vivenciar a diversidade cultural, a permanência estimula os alunos a desenvolver estratégias de enfrentamento e traçar paralelos com sua própria cultura, junto com a promoção do desenvolvimento intercultural até certo grau e, portanto, é de grande importância para formuladores de políticas, desenvolvedores de currículo, professores e alunos do ensino superior.

Palavras-chave: Hipótese de Contato. Sensibilidade Intercultural. Competência Intercultural. Estudo no Exterior.

¹ Gostaria de oferecer meus mais sinceros agradecimentos e apreço aos participantes deste estudo por sua fé em minha pesquisa, pois foi sua cooperação e compreensão que tornaram isso possível. Também gostaria de expressar minha profunda gratidão aos revisores anônimos por seus comentários úteis, feedback e sugestões sobre os rascunhos iniciais do manuscrito.

**CONCEPTUALIZATION OF CULTURAL INTELLIGENCE,
INTERCULTURAL SENSITIVITY, INTERCULTURAL
COMPETENCE, AND NOMOLOGICAL NETWORK:
a contact hypothesis study of sociology of education**

ABSTRACT

This paper presents a qualitative research examining the extent to which sojourns abroad engage their partakers in intercultural interactions and explores whether experiences like this translates into intercultural growth in students. The results of this study demonstrated that studying abroad would not suffice for complete immersion into the local community or allow one to discover the nuances of another culture in their entirety. Nonetheless, students who were surrounded by their local and international counterparts were exposed to foreign cultures and were motivated to explore and interpret the diversity they encountered. They were thus equipped with knowledge of unfamiliar cultures and were sensitised to cultural diversity. Such contact often challenged the students' established opinions and ideas, which largely stemmed from stereotypes about specific cultures. Rethinking this, to varied extents, resulted in evolved attitudes and values. International engagement also stimulated introspection and a deepened understanding of identity among the students, thereby contributing to their self-awareness. By offering opportunities to experience cultural diversity, the sojourn prompts students to develop coping strategies and draw parallels with their own culture, along with fostering intercultural development to a certain degree, and is therefore of great significance for policy makers, curriculum developers, teachers and tertiary students.

Key-words: Contact Hypothesis. Intercultural Sensitivity. Intercultural Competence. Study Abroad.

**CONCEPTUALIZACION DE INTELIGENCIA CULTURAL,
SENSIBILIDAD INTERCULTURAL, COMPETENCIA
INTERCULTURAL Y ROJO NOMOLOGO:
un estudio de hipótesis de contacto de sociología de la educación**

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación cualitativa que examina hasta qué punto las estancias en el extranjero involucran a sus partícipes en las interacciones interculturales y explora si experiencias como esta se traducen en un crecimiento

intercultural en los estudiantes. Los resultados de este estudio demostraron que estudiar en el extranjero no sería suficiente para una inmersión completa en la comunidad local ni permitir que uno descubra los matices de otra cultura en su totalidad. Sin embargo, los estudiantes que estaban rodeados de sus homólogos locales e internacionales estaban expuestos a culturas extranjeras y estaban motivados para explorar e interpretar la diversidad que encontró. Por lo tanto, estaban equipados con conocimientos de culturas desconocidas y estaban sensibilizados a la diversidad cultural. Tal contacto a menudo desafió las opiniones e ideas establecidas por los estudiantes, que en gran medida provenían de estereotipos sobre culturas específicas. Repensar esto, en una extensión variada, dio lugar a actitudes y valores evolucionados. El compromiso internacional también estimuló la introspección y una comprensión más profunda de la identidad entre los estudiantes, contribuyendo así a su autoconciencia. Al ofrecer oportunidades para experimentar la diversidad cultural, la estadía lleva a los estudiantes a desarrollar estrategias de afrontamiento y trazar paralelismos con su propia cultura, junto con el fomento del desarrollo intercultural hasta cierto punto, y por lo tanto es de gran importancia para los responsables de la formulación de políticas, los desarrolladores de planes de estudio, los profesores y los estudiantes terciarios.

Palabras clave: Hipótesis de contacto. Sensibilidad Intercultural. Competencia Intercultural. Estudiar en el extranjero.

Introdução

Os programas de estudo de curto prazo no exterior estão se tornando cada vez mais difundidos entre a população asiática, incluindo estudantes indianos. Isso cria oportunidades interculturais para os envolvidos (ALADIA, 2017). Por meio desses programas, os alunos podem passar um semestre ou um ano no exterior para ampliar seus conhecimentos conceituais e específicos do assunto, enquanto simultaneamente aprendem sobre o país anfitrião, sua cultura e seu povo e desenvolvem a proficiência em línguas estrangeiras (ANG; VAN DYNE, 2015). Além disso, os alunos terão muitas oportunidades de mergulhar em colaborações interculturais em sala de aula e interagir ainda mais com seus colegas internacionais, comunicar-se com indivíduos de diversas culturas e compreender suas identidades fora da sala de aula (ARASARATNAM-SMITH, 2017).

A mobilidade dos alunos parece ser uma excelente oportunidade para os alunos se envolverem com uma variedade de culturas, negociar significados, dar sentido a novas realidades e talvez até mesmo se reinventar (ARMPFIELD, 2004). A experiência intercultural adquirida através de programas de estudo no exterior ajuda os alunos a aprimorar suas habilidades de observação, aumenta sua tolerância à ambigüidade e incerteza (AVENI, 2005). Os alunos ainda aprendem a se adaptar a novos contextos culturais, ou seja, eles se tornam mais bem equipados para compreender, raciocinar e se comportar de forma adequada em situações caracterizadas pela diversidade cultural (BARKIN, 2018). Deve-se notar que os resultados mencionados acima são altamente subjetivos e dependem de uma variedade de resultados, principalmente se o próprio aluno reconhece e aprecia a oportunidade de participação e envolvimento direto e significativo (BENNETT, 1986).

Este artigo apresenta pesquisas empíricas que investigam se e em que medida as experiências de estudo no exterior cultivam o desenvolvimento intercultural dos alunos, ou seja, se e em que medida isso os ajuda a adquirir a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de culturas diferentes da sua. Em outras palavras, os autores tentarão examinar se as estadas no exterior afetam o conhecimento intercultural dos alunos e a consciência dos diferentes valores e comportamentos que as pessoas de outras culturas e grupos sociais possuem. Além disso, atitudes em relação à alteridade e tolerância para diferenças culturais e grupos externos em geral também serão exploradas.

Em consideração à rápida globalização em todas as esferas da vida e ao aumento da internacionalização da educação de nível superior, a exposição a diversas culturas parece ser inevitável para os jovens (BENNETT, 2017). Conseqüentemente, o crescimento dos alunos em competência intercultural é um pré-requisito integral para prepará-los para estudar em ambientes desconhecidos e se envolver com pessoas de outras origens culturais, para participar de sessões com professores de diferentes culturas, para se comunicar com estrangeiros durante a viagem e, finalmente, trabalhar com uma força de

trabalho culturalmente diversa em uma variedade de locais de trabalho internacionais (BENSON; JOSEPH; MOORE, 2017). Uma vez que a pesquisa empírica realizada no contexto asiático não confirma de forma unânime um impacto positivo da permanência no crescimento intercultural de um indivíduo, o presente estudo busca fornecer mais dados sobre a experiência de estudantes internacionais e, portanto, parece oportuno.

1. Revisão da literatura

Muitas pesquisas sobre as experiências dos alunos com mobilidade foram realizadas por muitos. Isso teve vários resultados, incluindo aumento da proficiência do idioma, redução do etnocentrismo, consciência de outras culturas e da sua própria, e crescimento nas habilidades de comunicação intercultural e competência profissional (BIANCO, 2009). Os resultados relativos ao impacto de estudar no exterior sobre a competência intercultural dos alunos, no entanto, são frequentemente conflitantes (BLASCO; GUSTAFSSON, 2004).

Enquanto alguns pesquisadores estão convencidos de que a aprendizagem intercultural ideal decorre de contatos diretos, outros afirmam que os resultados da mobilidade dos alunos são altamente variáveis e os alunos podem voltar para casa mais etnocêntricos e relutantes em interagir com pessoas que vêm de diferentes ambientes linguísticos e culturais (BOB; NAGY).

É importante notar que há pesquisas empíricas que sustentam a afirmação de que um aumento na sensibilidade intercultural pode ser alcançado por meio de educação e treinamento sem permanecer no exterior (BREMER, ROBERTS; VASSEUR; SIMNOT; BROEDER, 2014).

Alguns pesquisadores afirmam que um indivíduo pode testemunhar um evento sem nunca o experimentar (BREWER; CUNNINGHAM, 2010). Foi evidenciado que o contato intercultural não muda diretamente as atitudes, mas sim a mediação da importância percebida da experiência de contato que contribui para a mudança (BURROW, 2019).

Uma infinidade de estudos, entretanto, tem tentado apoiar a noção de que os programas de estudo no exterior têm um impacto positivo sobre os alunos em termos de competência intercultural. Os pesquisadores descobriram que as temporadas mostraram uma melhora significativa na sensibilidade intercultural dos participantes (CASPI, 1984). Na mesma linha, os alunos investigados por uma pesquisa demonstraram crescimento na sensibilidade intercultural após um ou dois semestres de estudos no exterior (CHIEFFO, 2010). Além disso, o ganho de sensibilidade intercultural foi maior no último grupo do que no primeiro.

Outra pesquisa demonstrou que os estudantes estrangeiros apresentaram um aumento no conhecimento culturalmente específico, e o maior crescimento foi percebido nos temas de conhecimento de cultura, história, cotidiano, comida e bebida, e valores e política (COTS; AGUILAR; MAS-ALCOLEA; LLANES, 2016). Uma vez que foi afirmado por um pesquisador que o conhecimento intercultural é um requisito componente básico para habilidades e atitudes interculturais, os pesquisadores concluíram que estudar no exterior impacta positivamente no desenvolvimento de competência intercultural (CRISP; TURNER, 2012).

Um pesquisador relatou que estadias de curta duração para estudar no exterior contribuíram para mudanças nas atitudes e comportamentos dos alunos, levando a uma melhor compreensão de outras pessoas e culturas, mais abertura à diversidade e ao desenvolvimento de uma mentalidade mais inclusiva (CUBILLOS; ILVENTO, 2018). Da mesma forma, outro pesquisador forneceu evidências convincentes de que a mobilidade estudantil resulta em mudanças de atitude em relação à Ásia (CUSHNER, 2010).

O estudo realizado pelos autores e discutido nas partes subsequentes deste artigo pressupõe que a competência comunicativa intercultural (ICC), a capacidade de se comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base no conhecimento, habilidades e atitudes interculturais de alguém, é de natureza desenvolvimental ou seja, é um processo que dura a vida toda, sem estágio final. O ICC muda com o tempo, aumenta com as experiências

em contatos interculturais e é orientado pelo contexto - as variáveis contextuais influenciam seu desenvolvimento.

Outra base teórica subjacente ao estudo é o modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Bennett (1993), que descreve as reações dos indivíduos às diferenças interculturais em um continuum que varia de estágios etnocêntricos a etno-relativos (DEARDORFF, 2018). Quanto a uma perspectiva baseada no contexto do ICC, adotou-se o modelo (TING-TOOMEY, 1999). O pesquisador assume que o processo de desenvolvimento do ICC não ocorre no vácuo, mas apenas por meio de interações com e em relação a pessoas de diversas origens (DERVIN; DU; HÄRKÖNEN, 2018). Assim, o que é um requisito para seu crescimento é reflexão e atenção plena; é por meio da análise crítica das experiências que os indivíduos tomam consciência de como estão intencionalmente desenvolvendo aspectos específicos do ICC (DOERR; TAÏEB, 2017).

Outro arcabouço teórico que o artigo aplica é a teoria do contato, ou a hipótese do contato (ALLPORT; CLARK; PETTIGREW, 1954), que fornece um meio de compreender e projetar programas destinados a melhorar as relações intergrupais. De acordo com a hipótese de contato intergrupar, reunir pessoas de origens linguísticas e culturais diversas não resulta naturalmente em um senso de tolerância cultural e aceitação de outros, nem os torna engajados com membros do "grupo externo", de mente aberta e não prejudicial em relação a eles (EGEKVIST; LYNGDORF; DU; SHI, 2016).

Para que as interações diretas com estrangeiros se traduzam em ICC aprimorado, certas condições devem ser atendidas (ENNIS; RILEY, 2018). Isso inclui objetivos comuns, status igual do grupo dentro da situação, cooperação intergrupar e autoridade ou apoio da comunidade (FONG, 2020). Uma série de estudos provou que as circunstâncias favoráveis descritas por Allport, ou seja, contato internacional e intergrupo significativo, podem ter efeitos positivos nas atitudes interculturais e reduzir o preconceito intergrupar, fazendo com que os

indivíduos se recategorizem como um único grupo ("nós") em vez de dois grupos separados grupos ("nós" e "eles") (FORBES, 1997).

Uma pesquisa recente em psicologia comunitária sugeriu um uso potencial da teoria do contato como uma ferramenta para construir relações interculturais. A hipótese de contato ajudou a conceituar os programas de estudo no exterior de estudantes internacionais como ligados a mudanças em suas atitudes e identidades porque várias das condições da hipótese de contato são congruentes com os valores organizacionais dos estudantes internacionais (FOSTER, 2011).

O status igual é fornecido pela recomendação de aprendizagem participativa nas universidades anfitriãs, ou seja, pelo envolvimento dos alunos em projetos colaborativos. Além disso, a igualdade de status é reforçada pelo fato de que os estudantes internacionais participantes são semelhantes em termos de idade e as várias atividades em que podem estar envolvidos (FREED, 1995). Os alunos têm objetivos comuns, ou seja, desejam se formar e construir uma série de outros relacionamentos significativos durante a estada, e, portanto, buscar a compreensão mútua da diversidade humana é crucial para eles (GAERTNER; RUST; DOVIDIO; BACHMAN, 1996).

Já a cooperação intergrupar pode ser oferecida pelos tipos de atividades em que os alunos se envolvem (GARRETRUCKS, 2016). Eles podem, por exemplo, passar tempo juntos preparando refeições ou praticando esportes. O apoio das autoridades locais é garantido dando aos participantes permissão para entrar nas comunidades estudantis de uma determinada universidade.

2. O estudo

2.1. Justificativa, definição e objetivo

A justificativa deste estudo decorre do interesse na educação intercultural de Línguas Estrangeiras (FL). Embora a Índia, onde este autor vive, seja um país heterogêneo e os alunos estejam expostos a uma multiplicidade cultural, o mesmo não se traduz em salas de aula universitárias, onde a contribuição

intercultural é limitada. A instrução em sala de aula oferece poucos canais para experimentar e compreender a comunicação intercultural.

Da mesma forma, o nível de internacionalização das universidades indianas é muito baixo. Enquanto os estudantes indianos viajam para o exterior em férias, use a Internet e outras formas de mídia e interaja com os indivíduos. No entanto, é difícil determinar a qualidade desse contato e até que ponto os alunos experimentam a diferença entre sua própria percepção da realidade e a de pessoas culturalmente diferentes e se os alunos refletem sobre seu contato com representantes de culturas diversas.

Isso torna imperativo investigar e avaliar alternativas para levar os alunos a níveis mais elevados de sensibilidade intercultural. A pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos alunos sobre o desenvolvimento da competência intercultural, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas através da exploração de suas experiências durante estadias no exterior.

O autor desejava avaliar em que medida os alunos se “transformaram” em um ambiente estrangeiro e se tornaram-se mais abertos e interculturalmente competentes, ou seja, se a permanência no exterior se traduziu em seu desenvolvimento intercultural.

No estudo, o contato intercultural foi percebido como um contato pessoal direto com falantes nativos e não nativos do inglês como língua franca (qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas primárias, para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e frequentemente a única opção). Contactos com produtos ou representantes culturais, principalmente os vários tipos de meios de comunicação como televisão, internet, livros, filmes e revistas, embora tendo elevada capacidade como possíveis mediadores de informação intercultural e disponibilidade na Índia, estiveram fora do escopo da pesquisa.

O estudo, de natureza exploratória, foi norteado pelas seguintes três questões específicas de pesquisa:

1. até que ponto os alunos se engajam em interações interculturais significativas?,
2. até que ponto eles refletiram sobre suas experiências transculturais e como interpretaram suas interações?,
3. como os contatos interculturais, na visão dos alunos, os mudaram e suas atitudes ou noções preconcebidas sobre seus pares culturalmente diferentes?

2.2 Método

Dada a complexidade tanto do fenômeno em estudo quanto das questões de pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, que permitiu um método mais direto de aferição do problema pesquisado.

2.3 Participantes

Os participantes eram estudantes indianos que voltaram para a Índia depois de estudar por um ou dois semestres no exterior como parte de um programa de intercâmbio e necessariamente estudaram pelo menos um artigo sobre a língua e cultura do país anfitrião.

Uma amostra de entrevista foi escolhida em quatro universidades privadas de elite, sendo duas grandes e duas de médio porte, localizadas em Delhi, Andhra Pradesh, Haryana e Karnataka. O corpo discente em todas as quatro universidades era muito homogêneo: alunos de famílias de alta renda e as universidades tinham um número muito baixo de alunos estrangeiros (2,05%, 3,69%, 2,73% e 4,88% respectivamente). Todos os alunos listados nos bancos de dados da universidade foram enviados por e-mail e convidados a participar do estudo. A taxa de resposta foi muito pequena e apenas 13 dos alunos concordaram em ser entrevistados.

Como a pesquisa se concentrou em alunos criados e socializados em ambientes monoculturais e monolíngues ou bilíngues, um aluno foi excluído da amostra por ser oriundo de uma família multilíngue. A lógica da amostragem intencional para aumentar a validade do estudo foi seguida (CORBIN;

SILVERMAN, 2013). A aprovação da ética com base nos procedimentos de consentimento informado foi seguida. A amostra de 12 participantes da entrevista variou de acordo com os atributos de gênero, ano de classe (idade) e nível de estudos. Os dados demográficos dos participantes acessados incluíram uma divisão de gênero quase igual com 7 mulheres e 5 homens.

Também houve representação diversificada da idade entre os participantes: de 20 a 25 anos. Quase metade da amostra era formada por *graduate*² *students* (5), enquanto os demais participantes eram *undergraduate*³ *students* (7), matriculados em diferentes cursos como, direito, engenharia, administração e artes liberais. Todos os participantes falavam inglês com um nível de proficiência bastante avançado, alto o suficiente para poder participar de cursos, palestras e seminários em inglês enquanto estudavam no exterior. A maioria sabia outra língua estrangeira ou mesmo duas, aprendeu na escola, aulas particulares e auto-estudo. Durante o programa de estudos no exterior, eles estudaram em até 10 países: EUA, Canadá, Grã-Bretanha, Austrália, China, Itália, Cingapura (2), Portugal, Japão e África do Sul (2), no período de qualquer um (9 alunos) ou dois semestres (3 alunos).

Todos os participantes desconheciam o entrevistador. Para se certificar de que os participantes não tinham experiência anterior de extensos contatos interculturais, eles foram questionados se já haviam vivido no exterior por um longo período de tempo ou se tinham um relacionamento na Índia com um parceiro estrangeiro. Nenhuma experiência desse tipo foi relatada (um estudante trabalhou em Cingapura por quatro verões consecutivos, mas estava cercado por colegas indianos). Além disso, nenhum entrevistado participou de treinamento intercultural antes da estada.

² *Graduate courses* correspondem aos cursos pós-graduação, cujo tempo de duração pode variar de um a seis anos (Nota da Editora).

³ *Undergraduate courses* são cursos enquadrados na educação superior, distribuídos em áreas acadêmicas, caracterizados segundo o seu tempo de duração: *Associated Degree's* - Cursos Superiores com duração de dois anos; *Bachelor's Degrees* - Curso de Licenciaturas e Bachelarelados, com duração de quatro anos (Nota da Editora).

2.4 Coleta de dados e procedimentos

A autora realizou entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo. Os pesquisadores não apenas fizeram um conjunto de perguntas preparadas, mas também seguiram a liderança dos participantes. Para evitar viés de resposta (alunos oferecendo respostas aceitáveis) e excesso de diretividade, os alunos foram solicitados a adicionar seus comentários livremente durante as entrevistas e fazer digressões.

As perguntas da entrevista foram testadas com um aluno da população-alvo para verificar a clareza, o que resultou em algumas mudanças em suas palavras para resolver as ambigüidades. As entrevistas foram realizadas na Índia, no verão de 2019, pelo próprio autor, gravadas e transcritas na íntegra. Para manter a identidade dos participantes anônima, seus nomes foram substituídos por símbolos (de S1 a S12). A gravação permitiu uma análise aprofundada da maneira como as histórias dos alunos foram contadas e o tom dos comentários. Os scripts foram codificados por unidades de significado. Tais procedimentos foram empregados para seguir o rigor exigido pela pesquisa qualitativa e para alcançar resultados mais válidos. As entrevistas ocorreram individualmente - três ocorreram no CCD (refeitório) e as restantes via Skype. As entrevistas duraram de 35 a 60 minutos, totalizando 549 minutos ($M = 45,75$; $DP = 8,44$; $CV = 18,45\%$).

O protocolo de entrevista girou em torno de 15 questões fechadas e semiestruturadas relacionadas a quatro tópicos, que deveriam orientar tanto o entrevistador quanto os alunos (ver Anexo). Primeiramente, foram coletados os dados biográficos e os participantes foram questionados sobre o país onde estudaram, os motivos pelos quais decidiram estudar no exterior e se seus objetivos foram alcançados.

Em segundo lugar, os alunos foram questionados sobre a sua preparação antes de partir para o estrangeiro, nomeadamente se tentaram ou não aprender sobre o país, os seus habitantes e a cultura onde deveriam passar um ou dois

semestres. O entrevistador também estava interessado em saber se eles haviam participado ou não de treinamento intercultural. Os entrevistados foram questionados sobre sua experiência intercultural anterior e se já haviam viajado individualmente ou vivido ou mantido contato com um indivíduo de outro país regularmente antes da estada. Esta questão foi elaborada para eliminar da amostra indivíduos com contatos interculturais próximos e regulares antes de sua permanência.

Uma questão dizia respeito ao tempo que os entrevistados passam com pessoas de diversas culturas, tanto estrangeiras quanto locais, o que foi relevante para determinar o potencial efeito da estada nos alunos. Sete perguntas sobre as experiências dos alunos com o contato com locais e estrangeiros tinham o objetivo de explorar sua consciência intercultural e perceber até que ponto ela mudou (ou seja, cresceu). As perguntas deste grupo também verificaram a aprendizagem intercultural dos alunos e perguntaram se os alunos haviam experimentado um choque cultural - os entrevistados foram solicitados a discutir incidentes críticos que experimentaram durante sua estada.

A abordagem do incidente crítico foi utilizada nesta parte do estudo por ser considerada uma ferramenta de pesquisa valiosa, especialmente no que diz respeito à compreensão das interações interculturais e ao estímulo do pensamento reflexivo, que leva ao julgamento reflexivo, um aspecto importante da competência intercultural (ALAM, A., 2020b; WINKLER, TANG, 2009; YUEN, GROSSMAN, 2009; ZHOU, PAGE-GOULD, ARON, MOYER, HEWSTONE, 2019).

O entrevistador encerrou cada sessão de entrevista pedindo aos alunos que relatassem em detalhes as mudanças que observaram em si mesmos após a estada no exterior. Também perguntou aos participantes o que eles aprenderam sobre si mesmos e se e em que medida eles se perceberam de uma nova maneira após a estada no exterior. A questão final referia-se às mudanças que os respondentes perceberam em si mesmos e o que, em sua visão, contribuiu para o seu desenvolvimento.

2.5 Análise de dados

Seguindo os princípios da análise comparativa (ASHRAF A., 2020a; WHALEN, 2015; WILKINSON, 2007; WINKELMAN, 2005), o pesquisador utilizou a codificação para identificar as categorias-chave. Os dados foram analisados em várias etapas. Essas categorias foram agrupadas nos seguintes temas:

- 1) Aspirações e expectativas da experiência intercultural
- 2) Conhecimento cultural e atitudes relacionadas aos estilos de vida de várias comunidades representadas pela comunidade do país anfitrião e outros estudantes indianos. Isso inclui moradia, saúde, alimentação, bebida, roupas, festividades e segurança.
- 3) Semelhanças e diferenças entre a Índia e o país anfitrião
- 4) Perceber e superar estereótipos associados a diferentes nacionalidades
- 5) Incidentes e experiências críticas em relação ao choque cultural
- 6) Contato intercultural e estratégias pessoais de enfrentamento

3. Resultados e discussão

Os resultados dos dados coletados durante a entrevista são apresentados de acordo com as três questões de pesquisa e os temas identificados na fase de análise dos dados.

3.1. Expectativas

Um número significativo de participantes declarou que o desejo de se expor a uma nova cultura e de adquirir proficiência em língua estrangeira foi o principal motivo para estudar no exterior (entrevistados S2, S3, S5, S7, S9 e S11, respectivamente). O objetivo mencionado parece ser pertinente, pois os alunos desconheciam a cultura e desejavam se comunicar de forma adequada e eficaz.

Este resultado confirma o estudo de Alam, A; Kumari; Alam, S. (2018), Waßmuth; Edinger-Schons (2018), Werth; Lord (1992), West (2009). Muitos alunos declararam explicitamente que havia uma relação positiva entre o

desenvolvimento da língua inglesa e suas permanências. Eles sustentaram que estudar no exterior reduziu sua ansiedade em relação à comunicação na língua inglesa.

“No início, relutava em falar com alunos locais e estrangeiros por causa da barreira do idioma, mas aos poucos consegui superá-la” (S5).

Os participantes não perceberam o inglês como uma ameaça à sua identidade nacional, os resultados sustentam, portanto, o estudo de Alam, A.; Kumari (2017), Varela (2017), Vezzali; Stathi (2016), Walton (2009), Wandel (2003), visto que a comunidade está enraizada na comunicação, o que demonstra que os alunos estavam bem equipados para se envolver em interações significativas quando estavam no exterior.

A afirmação sobre as vantagens educacionais da mobilidade estudantil como oportunidade de aprender a língua e familiarizar-se com outra cultura foi sustentada por uma série de estudos como os de Alam, S. e Raj (2017), S Ting-Toomey (1999), Turner (2010), Van Binsbergen (2003), Van Hook (2000).

Da mesma forma, a confiança na proficiência na língua inglesa parece estar relacionada à capacidade de “desenvolver um senso de identidade e cidadania intercultural por meio do inglês” (ALAM, S., RAJ, 2018; SILVERMAN, 2013; STEPHAN, 1987; SZABÓ, PAPP, LUU, 2020; THOMLISON, 1991).

Três dos alunos enfatizaram que sempre quiseram viver na “bolha indiana”, ou seja, cercados por outros estudantes indianos de diversos estados. Seis entrevistados queriam cultivar novas amizades. Essas respostas indicam que os participantes demonstraram interesse pela exploração de diversas culturas. Isso mostra evidências de seu domínio motivacional desenvolvido de inteligência cultural (CQ), uma predisposição fundamental para se tornarem interculturais.

As decisões dos entrevistados de estudar no exterior resultaram parcialmente das tradições familiares acalentadas, por exemplo, todos, exceto um dos alunos, reconheceram viajar para o exterior todo verão antes da estada. Isso corrobora estudos anteriores que mostram que os alunos que desejam

estudar no exterior constituem um subconjunto particular de pessoas e, mais especificamente, aqueles que possuem grande capital cultural e econômico (GONÇALVES, CARPENTER, 2013; GREEN, K., 2007; GUMPERZ, 2014; HANSON, 2017).

3.2. Experiência intercultural

Os entrevistados não consideraram o contato intercultural apenas como sendo um aluno de uma universidade frequentada por outros alunos internacionais. A narrativa coletiva revelou que eles fizeram de tudo para garantir que suas estadas no exterior fossem além da mera presença na proximidade de estudantes locais. Os participantes estavam cientes de que aprender sobre novas culturas exigia formas ativas e diretas de engajamento pessoal - envolvendo-se em comunicações significativas com indivíduos que cresceram em origens culturalmente diferentes. Assim, eles formaram vários conhecidos que geraram discussões sobre uma série de questões, incluindo "cultura e diferenças culturais".

Nas sessões de entrevista, os alunos declararam que seus pares de diferentes universidades e de diferentes estados da Índia, que encontraram no país anfitrião, constituíram seu principal grupo social na estada. Os alunos os viam como representantes de diversas culturas. Eles perceberam que as novas amizades eram inseparáveis e dependentes de sua cultura. No entanto, eles não foram tratados como estranhos e rapidamente integrados aos círculos sociais dos alunos. Os entrevistados perceberam a interação com eles como intercultural e perceberam que tais encontros poderiam criar uma série de obstáculos que ambos os lados teriam que superar.

Os entrevistados demonstraram evidente curiosidade e interesse por alunos de outros grupos nacionais e tiveram a mente aberta em termos de diferentes identidades culturais. Eles buscaram e aproveitaram oportunidades com seus colegas de estudos no exterior e estudantes locais. Na verdade, nas entrevistas, eles relataram se socializar em um grupo internacional e

multinacional, e dois estudantes declararam que haviam se socializado principalmente com estudantes do país anfitrião - eles tinham parceiros românticos locais.

Os pesquisadores que investigam a hipótese de contato no contexto da mobilidade estudantil se concentram na experiência integrativa dos estagiários na sociedade de acolhimento. Isso, entretanto, não foi relatado pelos alunos entrevistados no presente estudo, uma vez que sua imersão na cultura anfitriã foi baseada exclusivamente no contato com alunos locais. A oportunidade de observar diretamente e se envolver com a população local e sua cultura pode, portanto, ter sido limitada. A experiência e a participação na cultura anfitriã podem ter servido para despertar a curiosidade dos participantes sobre a referida cultura anfitriã, levando-os a explorá-la profundamente e, conseqüentemente, ajudando-os a alcançar um maior nível de consciência da diversidade entre as pessoas e dentro do país anfitrião. Os dados coletados confirmam as análises de Ashraf (2020), Schauer (2009), Schiappa, Gregg e Hewes (2005), Schwieter, Ferreira e Miller (2018), Shook e Fazio (2008).

Os participantes tentaram limitar o tempo gasto com estudantes indianos para maximizar os benefícios da exposição a culturas estrangeiras e alteridade. Apenas um aluno teve que dividir um dormitório com um estudante indiano, enquanto seis tinham um quarto individual, cinco dividiam um quarto com um indivíduo de um país estrangeiro e nenhum dividia um quarto com um estudante do país anfitrião. Todos os entrevistados frequentemente participavam de conversas informais em inglês. Eles se familiarizaram com estudantes locais que frequentavam suas aulas e passavam um tempo significativo com eles de várias maneiras distintas, como visitando atrações turísticas e associando-se com eles em eventos sociais e encontros. Eles estavam, portanto, em certa medida, imersos em um ambiente caracterizado pela diversidade cultural. Suas vidas estavam intrinsecamente ligadas a interações interculturais. Isso permitiu a interpretação de suas circunstâncias, juntamente com uma análise da resposta

de alunos nacional e culturalmente diversos, juntamente com uma avaliação de situações críticas e suas consequências.

Os seguintes trechos das entrevistas ilustram isso:

“... na maioria das vezes eu saía e socializava com estudantes internacionais ...” (S3).

“... não passei nenhum tempo com os alunos indianos porque queria praticar meu inglês ...” (S5).

“... Fiz várias excursões organizadas para alunos pelos coordenadores do programa e visitei alguns lugares ...” (S10).

“... passei 99% do tempo com colegas estrangeiros, principalmente com alunos locais ...” (S12).

3.3. Conhecimento cultural, diversos estilos de vida, semelhanças e diferenças com a Índia

Como mencionado anteriormente, os alunos socializaram-se principalmente com seus colegas internacionais e, em menor grau, com alunos locais do país anfitrião. A falta de contato diário com as comunidades hospedeiras permitiu-lhes apenas arranhar a superfície de suas culturas hospedeiras. Deve-se reconhecer, entretanto, que a permanência proporcionou aos entrevistados um escopo substancial para fazer descobertas críticas sobre si mesmos e os outros. Os alunos expressaram julgamentos bastante conciliatórios e sensatos sobre a vida em uma cultura estrangeira específica. Além disso, atitudes positivas em relação às culturas prevaleceram em seus relatos.

Vários casos foram ilustrados ao longo da entrevista. Segundo os entrevistados, a vida era muito mais acelerada na Índia do que nos Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, Austrália, Itália, Portugal e África do Sul. Manter a sinergia entre a vida profissional e pessoal foi de extrema importância para os moradores. Eles também notaram que a velocidade de vida pode ser diferente

dentro de um determinado país: “Toronto é mais rápido que Halifax” (S2). Vários países tinham horários totalmente diferentes em termos de horário das refeições.

O jantar é a refeição principal, servida à noite (Portugal, Itália). Em muitos países, há uma pausa para o almoço durante o dia; no entanto, de forma bastante surpreendente, “no nordeste da China, que é mais desenvolvido, não há sextas” (S3). A comida saudável é extremamente popular na Grã-Bretanha: “Há muitos veganos e vegetarianos” (S9).

Em contraste, “produtos alimentícios semiacabados são amplamente comprados e consumidos nos Estados Unidos. Por questões geográficas, a culinária nacional não é muito desenvolvida lá, sendo a cebola e o peixe extremamente populares entre os japoneses” (S11).

O consumo de café foi ritualizado na Itália: “Os italianos bebem diferentes tipos de café em vários momentos do dia, sentados ou em pé, dependendo das circunstâncias. Além disso, o vinho é muito consumido no jantar, até por crianças, para quem é servido diluído” (S3). Na Austrália, “a cerveja é amada; diversas gamas devem ser consumidas em copos especialmente concebidos” (S12). Na África do Sul, “o vinho é misturado com refrigerantes carbonatados” (S5).

De acordo com as narrativas dos alunos, o código de vestimenta parece ter sido padronizado em todos os países. As mesmas marcas estão disponíveis em todos os países: “Conheci na China uma garota com o mesmo casaco que comprei aqui na Índia” (S5).

No entanto, eles reconheceram certas tendências e características distintivas a esse respeito. A título de exemplificação, os japoneses e os chineses prestam comparativamente menos atenção do que os indianos ao que vestem: “Mulheres de agasalho e sem maquiagem no shopping são características da paisagem chinesa” (S9).

Um entrevistado ficou surpreso com o fato de que “as mulheres no Japão usam macacões em ocasiões muito formais junto com joias caras” (S5). Outro estudante disse que “os canadenses vestem-se apenas para se aquecer e não

para se destacarem” (S11), “os portugueses usam casacos grossos em temperaturas relativamente altas” (S5) e “os cingapurianos usam roupas extravagantes e excêntricas; por exemplo, os homens usam meias coloridas” (S12).

Os participantes observaram tradições de vestir únicas em algumas universidades. Estudantes de Direito em Portugal, por exemplo, usam casacos especiais que lembram capas. Na verdade, “eles foram os protótipos dos personagens de J. K. Rowling em Harry Potter” (S1). Os alunos nos Estados Unidos podem ser distinguidos por tipos específicos de calças: “Cada universidade tem um tipo diferente” (S11).

Pode ser uma surpresa que as visões estereotipadas fossem tão onipresentes nas narrativas dos alunos. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de que seu conhecimento sobre a vida dos moradores era baseado exclusivamente em reuniões casuais em locais públicos e permitido apenas para observações de superfície.

Além disso, a maioria estudou em grandes cidades com grande fluxo de turistas, o que também moldou, turvou e distorceu a paisagem. As entrevistas demonstraram que os participantes haviam adquirido bastante conhecimento sobre questões superficiais como roupas e alimentos; suas observações parecem bastante simplistas e, como em muitos outros estudos, incluindo os de Kumar, Kumari e Alam (2018), Powers (2018), Ray (1983), Ren (2015), Romanowski (2017), Salisbury, Na e Pascarella (2013), mostram uma perspectiva bastante “externa” por parte dos participantes.

Os resultados do presente estudo demonstraram que a maioria dos alunos apresenta propensão para minimizar as diferenças culturais, o que é característico da fase de minimização em (BENNETT, 2004). Nesse estágio, os indivíduos compartilham a crença generalizada de que todos são fundamentalmente iguais e as diferenças são reconhecidas, mas minimizadas e percebidas como sem importância, em comparação com as semelhanças culturais.

No entanto, alguns dos entrevistados estavam alertas para as diferenças e peculiaridades relativas ao país anfitrião em muitos mais domínios:

“... na China as pessoas deixam sapatos do lado de fora ao entrar nas casas ...” (S9).

“... Os japoneses passam muito tempo em cafés. Isso se refere também aos idosos ...” (S10).

“... Os britânicos valorizam muito suas zonas pessoais, o que se manifesta por manter uma maior distância física com um interlocutor. Eles parecem ser muito calmos, egocêntricos e nunca dizem "Posso ajudá-lo?" quando eles veem que algo errado está acontecendo com você ...” (S11).

“... No Canadá as pessoas não agradecem após as refeições. A princípio achei irritante, porque para mim é uma expressão de gratidão a uma pessoa que dedicou seu tempo para preparar uma refeição. Uma vez que perguntei sobre isso à população local, aprendi que cozinhar, na opinião deles, é percebido como um prazer por parte de quem cozinha ...” (S12).

Em dois relatos, a questão da segurança foi discutida. Por exemplo, a Grã-Bretanha parecia ser excepcionalmente segura para um entrevistado:

“... Fiquei surpreso por não haver necessidade de trancar as bicicletas. Nos trens, os passageiros deixavam seus valiosos laptops sem vigilância e iam para um vagão-restaurant. Em ambos os casos não desapareceu nada...” (S11).

Na mesma linha, uma estudante notou uma forte tendência social, em sua opinião:

“... Surpreendeu-me que nos Estados Unidos liberais ainda domine um modelo patriarcal de família, ou seja, é uma mulher que cozinha, o modelo é até duplicado entre os casais jovens, um grande número de jovens querem ser donas de casa. Além disso, prevalece a abordagem de ‘ser’ em vez de ‘ter’ da vida ...” (S12).

3.4. Estereotipagem nacional

Embora os entrevistados tenham relatado que a mobilidade estudantil aumentou seu interesse por outros países, seu povo e suas culturas, ainda assim, uma ampla estereotipagem nacional é evidente em seus relatórios. Por exemplo, suas narrativas revelaram que as crenças de que as pessoas da Grã-Bretanha, China e Japão são muito voltadas para a família:

“... Os japoneses se preocupam com a ordem em torno de suas casas e fomentam a cultura da transparência, manifestada, entre outras, por casas com grandes janelas sem cortinas. Eles deixam os sapatos do lado de fora antes de entrarem em casa. Além disso, são loucos por DIY, provavelmente devido ao mau tempo. Eles também são mais legais, muito mais sinceros e mais diretos do que os índios. Geralmente, os japoneses estão mais interessados em suas próprias vidas do que nos assuntos de outras pessoas ...” (S4).

“... os índios muitas vezes chegam atrasados e fazem muito barulho ...” (S1).

“... e, também, os sul-africanos, especialmente as mulheres ...” (S2).

“... os chineses gostam de ir e trabalhar muito ...” (S10).

“... Os canadenses adoram comemorar juntos e são muito apegados às suas tradições. Eles até organizam o aniversário do patrono da rua ...” (S2).

“... O povo da Grã-Bretanha é bastante reservado e retraído. Tive que iniciar as interações ...” (S12).

Seus relatos também evidenciaram os diferentes métodos de organização da educação universitária em diferentes países:

“... na China, a infraestrutura da universidade é bem desenvolvida e toneladas de apostilas são distribuídas nas aulas / palestras ...” (S6).

Os dados da entrevista revelaram que todos, exceto um aluno, estavam envolvidos em projetos de parceiros ou grupos e colaborações com representantes de vários países. Quatro deles afirmaram acreditar que seus pares internacionais eram representantes de suas nacionalidades, mas não notaram nenhuma diferença em seus métodos de trabalho. Os sete restantes relataram uma grande diversidade em relação aos estilos de trabalho entre as culturas.

Seus relatórios, no entanto, abrangiam amplamente generalizações e estereótipos específicos da cultura. Quando os alunos se referiam a certas queixas contra seus colegas internacionais, eles pareciam dar mais relevância à nacionalidade do aluno do que a comportamentos individuais como (a falta de) compromisso e responsabilidade que são considerados valores universais. Isso indicava a crença de que havia uma relação causal entre o país de origem de um indivíduo e seu desempenho, ao invés da qualidade do trabalho ser simplesmente uma questão de abordagem individual.

A amostra não foi homogênea nos relatos no que se refere ao funcionamento das aulas de seus pares internacionais. Alguns entrevistados usaram rótulos nacionais em seus relatórios, mostrando explicitamente desrespeito ou preconceito em relação ao grupo nacional em questão, o que confirma os resultados de estudos anteriores a exemplo de Kumari e Alam (2017), Salisbury et al. (2013), Schauer (2009); Schiappa et al. (2005), Schwieter et al. (2018).

Os estudantes italianos, por exemplo, foram apresentados como negligentes, distraídos e irresponsáveis. Eles não tinham vontade de se envolver em projetos e eram indiferentes aos prazos. Eles se comunicaram amplamente por meio da mídia social:

“... evitavam o contato face a face fora da aula ...” (S3).

Estudantes do sexo feminino dos EUA queriam trapacear:

“... era para criarmos a nossa própria start-up, eles queriam recorrer a uma já montada por outra pessoa ...” (S10).

No entanto, as atitudes negativas foram geralmente bem equilibradas com as positivas. Um aluno relatou que:

“... Uma aluna portuguesa destacou-se pela alta proficiência em inglês e abordou cada tarefa com muita seriedade...” (S6).

Outro observou que:

“... um estudante australiano sempre se atrasava, mas era muito meticoloso ...” (S9).

Os sul-africanos eram vistos como muito semelhantes aos indianos.

“... Gostei mais de trabalhar com canadenses. Distribuímos subtarefas, todos faziam a sua parte no trabalho e cumpriam os prazos ...” (S11).

Alguns entrevistados foram além dos estereótipos nacionais em suas descrições, o que é bem ilustrado pelo seguinte comentário:

“... A experiência de trabalho em grupo com estudantes internacionais me convenceu a não recorrer a rótulos nacionais ao avaliar pessoas - a forma como uma pessoa trabalha depende de suas características individuais e abordagem de trabalho, e não do país de origem ...” (S10).

As narrativas coletadas, no entanto, marcaram uma discrepância entre os dados auto-relatados e as atitudes culturais conforme analisado acima. A maioria dos entrevistados afirmou que eles tentaram ser culturalmente conscientes nas interações com pares internacionais - eles tentaram ser livres de preconceitos, rejeitaram a simbologia e mostraram boa vontade e sinceridade para com seus interlocutores culturalmente diversos.

Eles tentaram ouvir os outros e suas experiências; se confrontados com algo estranho ou incompreensível, recorrem à observação, análise e exploração. Se não conseguissem entender algo, pesquisavam por conta própria ou pediam explicações a seus interagentes.

Alguns relatórios revelaram que os alunos viam a cultura de uma perspectiva específica, relacionada ao país e à nação, especialmente em referência a seus colegas muçulmanos. A história de um entrevistado do sexo masculino insinuou que a estadia havia fortalecido seu pensamento estereotipado em relação aos muçulmanos. Ele considerava seu par sul-africano muçulmano muito patriarcal e demonstrava superioridade em relação às mulheres, e acreditava que os homens devem desfrutar de uma posição superior em relação às mulheres:

“... Fiquei chocado quando percebi que ele nunca apertava a mão de uma mulher enquanto fazia isso com os homens, nem as dirigia diretamente em uma conversa ...” (S11).

Outros entrevistados admitiram que foram preventivos e “procuraram não falar sobre religião para não provocar conflito” (S1).

Essa compreensão da cultura de âmbito nacional é percebida como um sério impedimento aos contatos interculturais. Muitas histórias narradas pelos alunos apresentaram comportamentos contrastantes em um único representante de uma determinada nacionalidade.

A experiência de primeira mão dos entrevistados confirmou para eles que pessoas da mesma cultura podem diferir tremendamente. Um aluno notou inconsistências nas maneiras como os alunos muçulmanos abordavam sua religião:

“... meu colega sul-africano, por um lado, praticava o Ramadã, mas, por outro lado, não se abstinha de substâncias tóxicas ou álcool, que sua religião proíbe ...” (S4).

Dois entrevistados ficaram impressionados com o compromisso religioso de seus pares muçulmanos. Os colegas muçulmanos oravam cinco vezes por dia; uma tinha símbolos religiosos no papel de parede da área de trabalho e estava ansiosa para discutir sua religião, e a outra tinha um aplicativo especial no telefone para lembrá-la dos momentos de oração. Uma estudante muçulmana usava um hijab mesmo no chuveiro:

“... Nunca foi problemático para ela; ela percebeu isso como rotina ...” (S9).

Assim, parece seguro concluir que, embora a estereotipagem nacional fosse comum nas entrevistas, o contato com estudantes internacionais aumentou a consciência dos participantes do estudo sobre a diversidade, o que provavelmente levaria a um aumento na sensibilidade dos estudantes em relação às diferenças culturais no futuro.

3.5. Choque cultural e incidentes críticos

A maior parte dos participantes não experimentou choque cultural, presumivelmente porque todos pertenciam a famílias ricas e abastadas e, conseqüentemente, faziam uso extensivo de aplicativos de streaming de filmes

como Netflix e Amazon Prime e, portanto, tinham conhecimento prévio sobre culturas estrangeiras. Muitos alunos entrevistados destacaram que as culturas são um tanto homogêneas:

“... no mundo globalizado contemporâneo não há muita diversidade entre os países ...” (S9).

Alguns participantes ficaram particularmente surpresos com as semelhanças:

“... achei que os países diferem muito mais ...” (S11).

Apenas uma entrevistada que havia estudado nos Estados Unidos mencionou ter ficado chocada com uma entrevista de emprego - ela expressou desconforto por ter sido beijada nas duas faces pelo entrevistador, um completo estranho para ela.

De acordo com Alam, A. (2020), Pettigrew e Tropp (2005), Plews e Misfeldt (2018), Pochebut e Logashenko (2014), e Powers (2018), experiências negativas com indivíduos de outras culturas podem revelar-se valiosas e promover o desenvolvimento intercultural. As narrativas dos outros alunos, no entanto, não indicaram tais diferenças culturais evidentes - eles notaram e relataram muitas diferenças entre a vida no país anfitrião e na Índia, eles nunca foram confrontados com comportamentos de indivíduos de outras culturas que eram inadequados ou uma violação de espaço pessoal. Isso corrobora estudos anteriores, de Peng e Wu (2016), Pérez-Vidal (2014), Petrovskaya e Shaposhnikov (2020) e Pettigrew (1986).

Todos, exceto um entrevistado, relataram não ter testemunhado nenhum incidente crítico durante suas estadas. A narrativa do aluno que vivenciou o que considerou uma situação desconcertante foi atribuída a distinções culturais:

“... Eu queria apertar a mão de uma garota muçulmana da Grã-Bretanha que conheci, mas ela recusou (recuou), o que achei bastante surpreendente. Mas me desculpei rapidamente. Eu não sabia que mulheres muçulmanas não podiam apertar a mão de homens ...” (S8).

O desconhecimento de tais aspectos pode ter sido decorrente do fato de, conforme indicado acima, os participantes passarem a maior parte do tempo no exterior no campus ou acompanhados por alunos locais em eventos sociais. Fora disso, a interação com os habitantes locais era mínima.

3.6. Refletindo sobre experiências interculturais

Os entrevistados apreciaram as amplas oportunidades que os programas de estudos no exterior lhes proporcionaram, especialmente em termos de interação com alunos culturalmente diversos. Eles os viam como “bônus” ou “valor agregado” da mobilidade estudantil. Eles estavam ansiosos para interagir com estrangeiros, já que isso não é comum na Índia. Além disso, os participantes afirmaram que o contato direto e significativo com pessoas de outros países os levou a refletir e retrospectivamente não só sobre as situações em que se encontravam, mas também sobre seu ponto de vista e comportamento em relação a outras culturas.

A análise de várias situações interculturais levou à compreensão dos entrevistados sobre as maneiras como os contextos culturais afetam diferentes aspectos de suas vidas. Este achado confirma os resultados de outras pesquisas, desenvolvidas por Moore, Simon (2015), Nganga (2006), Nunez (2007), Paluck, Green, A., Green, P. (2019), sobre estudar no exterior a este respeito, mostrando-o como uma experiência positiva levando, em última análise, ao crescimento no desenvolvimento do ICC dos participantes.

De acordo com estudiosos do contato intercultural, reconhecer interlocutores como representantes culturalmente diversos de um grupo cultural específico é uma pré-condição para uma oportunidade de repensar as atitudes de um indivíduo em relação à alteridade e reduzir seus preconceitos e preconceitos (MELEADY, SEGER, VERMUE, 2020; MENG, ZHU, CAO, 2017; MICKUS, BOWEN, 2017; MILLER, BREWER, 2013).

Como evidenciado a partir dos dados coletados, os alunos entrevistados utilizaram suas temporadas a esse respeito, praticando o pensamento reflexivo,

a capacidade que leva ao julgamento reflexivo, que parece ser fundamental para o desenvolvimento intercultural:

“... Procurei refletir sobre minha experiência intercultural no dia a dia e tentei referir minhas observações às minhas decisões, situações futuras. No começo casais do mesmo sexo de mãos dadas ou se beijando em público me chocavam, mas passo a passo eu tentei entender o porquê de fazerem isso ...” (S1).

“... Eu tentei não avaliar as pessoas. Em vez disso, concentrei-me na observação, análise e interpretação cuidadosa ...” (S2).

“... tentei entender a perspectiva deles, fiz muitas perguntas ...” (S3).

“... Estudar no exterior foi um impulso para a autoanálise. Eu desenvolvi um instinto social ...” (S4).

Os dados demonstraram que no contato face a face com colegas de outras culturas, os alunos foram muito cuidadosos e prestaram atenção às diferenças culturais e nuances sociais, o que gerou percepções úteis e uma compreensão mais profunda das diferenças culturais:

“... Em Portugal o jantar é feito um pouco mais tarde que na Índia...” (S1).

“... Eu testemunhei como a formatura é celebrada na Itália entre amigos. Jogam farinha e ovos em um aluno que está se formando e finalmente ele é forçado a entrar na água todo vestido ...” (S3).

Simultaneamente, as interações diretas com alunos de uma variedade de culturas aumentaram a consciência dos entrevistados sobre sua própria identidade cultural. A maioria dos entrevistados tentou ser embaixatriz de seu país, o que se manifestou, entre outros, na preparação de pratos indianos populares para colegas estudantes internacionais, explicando-lhes costumes indianos, exibindo a bandeira indiana em uma sala ou desmascarando os mitos desfavoráveis que cercam a Índia e Pessoas indianas:

“... Tenho orgulho de ser indiano, especialmente de tradições indianas, que, em minha opinião, devem ser apreciadas. Eu estava entre os alunos que organizaram um evento no Dia da Independência da Índia. Eu até usei um traje folclórico tradicional ...” (S2).

“...Quando organizamos o Dia da Independência da Índia, eu pentei meu cabelo da maneira típica Tamil e preparei Idli e Sambar...” (S7).

“... Embora eu admirasse a “ordem perfeita” e o planejamento na Grã-Bretanha, percebi que a espontaneidade indiana me convém. Percebi que os produtos de mercearia indianos são de qualidade muito superior, ou seja, nem sempre embalados. Tentei falar muito sobre a Índia e encorajei meus colegas estudantes internacionais a visitarem minha terra natal, simultaneamente tentando rejeitar o estereótipo da Índia como pior país subdesenvolvido, do Terceiro Mundo, de encantadores de serpentes ...” (S8).

Os comentários envolventemente honestos dos participantes mostraram que eles não abordavam culturas estrangeiras etnocentricamente. Embora sustentassem algumas “preferências caseiras”, por exemplo, com relação a comer e beber, não compararam as práticas estrangeiras de forma desfavorável com as mais familiares na Índia. Sua resposta à diferença cultural não foi negativa. Não foram feitas observações paternalistas ou depreciativas em relação à cultura estrangeira, indicando que os alunos não percebiam sua própria cultura como superior. Eles tentaram ser objetivos, ocasionalmente até reformulando certas ideias e fornecendo avaliações desfavoráveis sobre a Índia e seus habitantes:

“... os indianos ainda são muito fechados, cheios de preconceitos e medos de todos os tipos, relutantes em começar ou conhecer algo novo ...” (S6).

Os entrevistados discutiram outras culturas com grande respeito e tiveram uma visão realista de sua terra natal:

“... gosto da cultura australiana de transparência, que se manifesta em deixar as janelas abertas, que permite aos transeuntes uma visão completa do seu bairro e mostra que você não tem nada a esconder ...” (S4).

Eles não adotaram uma postura de censura sobre sua cultura anfitriã. Isso evidencia o desenvolvimento das visões de mundo dos alunos e seu progresso no continuum etnocêntrico / etno-relativo DMIS de Bennett (LAI, 2006).

Ocasionalmente, no entanto, um reforço de sua identidade como cidadãos indianos foi observado, especialmente quando suas contrapartes internacionais demonstraram ignorância e falta do mais trivial dos conhecimentos sobre a Índia: “... fiquei nervoso quando me perguntaram se havia shoppings na Índia ...” (S2). “... Achei frustrante que os estudantes locais da Grã-Bretanha não soubessem sobre a história de seu país, seu passado colonial e o papel de Mahatma Gandhi na luta pela liberdade indiana e, em última análise, sua vitória ...” (S4).

Os alunos buscaram compreender, analisar e contextualizar as práticas cotidianas de representantes de diversas culturas, principalmente de seus congêneres locais e internacionais. Em relatos de contatos transculturais onde surgiram elementos de crítica, os respondentes adotaram a perspectiva da “cultura geral” - eles recorreram a normas culturais que são universais e aplicáveis em uma ampla gama de contextos, um indicador de desenvolvimento intercultural.

Uma entrevistada expressou explicitamente sua antipatia pela feminização dos homens e a descreveu como uma tendência mundial. Embora ela tenha observado isso em um contexto nacional específico, ou seja, Itália, seu desejo por uma mudança se aplica a um contexto mais amplo:

“... Em Portugal, os homens preocupam-se excessivamente com a aparência. Um amigo meu, italiano, sempre tirava fotos de si mesmo em diferentes ambientes para exibi-las no Instagram, o que achei chato e pouco masculino. É preciso iniciar uma cruzada para manter a masculinidade ...” (S1).

3.7. Desenvolvimento de estratégias pessoais de enfrentamento

Narrativas de poucos alunos demonstraram que o contato com colegas de outras culturas os levou a desenvolver uma gama de estratégias úteis em situações interculturais, o que reflete os resultados de outras pesquisas como Mapes (2020), Maran e Stockhammer (2013), Martin e Nakayama (2013), e Matkin (2005).

Uma participante disse que “o diálogo é a chave para entender outro indivíduo e resolver quaisquer obstáculos em encontros transculturais”. Além disso, os participantes do estudo aprenderam que indivíduos de diferentes contextos culturais podem ter expectativas diferentes, e que isso pode levar a mal-entendidos e falhas de comunicação.

Os alunos tentaram limitar as avaliações iniciais de seus pares internacionais:

“... tentei não julgar as pessoas, mas tentei ficar atento e observar com atenção ...” (S2).

Enquanto os avaliavam, se esforçavam para “entender sua perspectiva” (S3) ou “para se colocar no lugar e ter empatia com eles” (S12). Um entrevistado comentou: “Fiquei mais atento - ouço as pessoas com mais atenção” (S4).

Os respondentes, em sua maioria, afirmaram que se encontrassem uma situação intrigante ou desconhecida, questionavam seus interlocutores para obter uma explicação. Isto está de acordo com recomendações de especialistas na área da comunicação intercultural, nomeadamente Stella Ting-Toomey (2009) que, no seu modelo ODIS, encoraja os indivíduos a observar, descrever, interpretar e suspender o julgamento quando confrontados com estrangeiros e, mais recentemente, por Berardo e Deardorff (2012) em seu modelo OSEE: observar, declarar, explorar e avaliar.

Alguns entrevistados revelaram o comparativo que fizeram entre comportamentos ou opiniões aparentemente estranhos de seus colegas estrangeiros e tentaram encontrar semelhanças com os típicos da cultura indiana. Os alunos tinham uma abordagem proativa para os conflitos interculturais - eles tentavam prever e antecipá-los e usar uma estratégia de evitação ou modificar seu comportamento para evitar disputas.

3.8. Mudanças nas atitudes, pontos de vista e comportamento

Este estudo confirma pesquisas anteriores como as de Lai (2006), Landis, Bennett, J., e Bennett, M., (2003), Lantz-Deaton (2017), Llanes, Cots Caimons,

Mas-Alcolea e Aguilar Pérez (2016), Lou (2012) e Mansouri e Vergani (2018), nas quais todos os alunos relataram uma mudança de atitudes, pontos de vista e comportamento.

Isso fundamenta ainda mais a natureza de desenvolvimento baseada no contexto do ICC (KÖNIG, 2019; KORHONEN, 2010a, 2010b; KRIEBERNEGG, MAIERHOFER, PENZ, 2014; KUDO, VOLET, WHITSED, 2017). No entanto, a extensão da transformação dos alunos não é uniforme, e alguns relataram uma mudança mais profunda do que outros. Uma abordagem essencialista da cultura e dos estereótipos estiveram presentes em algumas narrativas. Assim, não é aparente até que ponto o entrevistado desenvolveu o sentido de uma identidade intercultural inclusiva que vai além de sua nacionalidade (KLOPF, 1998; KOBAYASHI, 2009; KOMISAROF, HUA, 2015).

Cinco alunos declararam explicitamente que, embora inicialmente tivessem preconceito contra os estrangeiros, a permanência mudou suas opiniões:

“... Os chineses são conscienciosos e muito mais trabalhadores do que eu pensava inicialmente. Eles não são tão autoconfiantes quanto eu imaginava - nunca conheci um chinês tímido antes ...” (S6).

“... os sul-africanos andam mais de bicicleta e usam menos substâncias tóxicas do que eu pensava ...” (S4).

Alguns entrevistados admitiram que a estadia no exterior os ajudou a rejeitar certos estereótipos:

“... ao contrário do que eu pensava antes, os americanos não chegam atrasados ...” (S6).

“... Os italianos não são frios e não mantêm as pessoas à distância; ao contrário, sua mentalidade se assemelha a de um índio ...” (S11).

Duas jovens entrevistadas admitiram ter preconceito contra os muçulmanos, a quem associavam ao terrorismo e à contenção por meio de lenços de cabeça. Uma delas mencionou que ficou surpresa por seu relacionamento mais próximo no exterior ser com estudantes sul-africanos:

“... por meio de um contato próximo, eles se tornaram muito parecidos comigo: suas opiniões sobre muitas coisas, como a emancipação das mulheres, parecem ser semelhantes às minhas. Eles são tolerantes com a homossexualidade. Agora percebo os seus diversos padrões de roupas como algo positivo...” (S5).

O outro aluno percebe que a imagem do Islã, conforme pintada na mídia indiana, é tendenciosa:

“... eu não sabia que matar é proibido pelo Islã ...” (S1).

As narrativas acima mencionadas provaram que a reflexão crítica resultou na identificação dos respondentes dos pressupostos que sustentavam suas visões estereotipadas, avaliando sua validade e reconstituindo seus entendimentos.

As narrativas a seguir evidenciam mais exemplos de reorientações relatadas explicitamente pelos entrevistados:

“... Procuro controlar avaliando meus interlocutores. Agora faço muito menos ...” (S1).

“... Aprendi a abordar as pessoas sem preconceitos e sem categorizá-las ou rotulá-las. Percebi que é preciso ouvi-los primeiro e explorar os cenários antes de tirar conclusões ...” (S4),

“... Eu considerava minha verdade o mais importante. Agora posso entender a perspectiva de outra pessoa. Cada indivíduo tem algo valioso para contribuir. Comecei a considerar a alteridade como “valor agregado” para o indivíduo...” (S6).

“... me aproximo de outro indivíduo com menos suposições sobre sua identidade em geral ...” (S7).

“... Ficar entre pessoas de diversas culturas foi uma provação; em retrospecto, no entanto, minha zona de conforto se expandiu tremendamente ...” (S8).

“... O contato com estrangeiros ajuda o indivíduo a se distanciar de sua própria cultura. Ampliei meus horizontes e me tornei mais inclusivo. Aprendi a lidar com problemas de comunicação com pessoas de diversas culturas ...” (S10)

“... Eu sou mais empático. Aprendi a ouvir meus interlocutores. Sou mais sensível e aberto à alteridade e acho muito mais fácil lidar com representantes do mundo multicultural. Sempre que encontro algo estranho ou incompreensível, fico fazendo perguntas. Eu fiquei mais liberal ...” (S11).

“... Eu costumava julgar as pessoas de maneira muito superficial e superficial, muitas vezes formando julgamentos precipitados. Depois de passar um semestre no exterior, cheguei à conclusão de que minha avaliação pode ser totalmente inválida e imprecisa, generalizações muitas vezes não têm valor e que cada indivíduo deve ser avaliado separadamente, dependendo de um contexto específico ...” (S3).

“... Algumas coisas podem parecer terríveis à primeira vista, mas não indicam necessariamente más intenções por parte do (s) interlocutor (es). Eu me esforço para prestar atenção às nuances das ações e palavras dos outros ...” (S12).

Segundo os alunos, a estada foi fundamental para o desenvolvimento pessoal, principalmente no que diz respeito ao aumento da maturidade e da confiança. Eles declararam que sua tolerância com outras culturas e nacionalidades havia aumentado e eles fizeram esforços para evitar conscientemente adjetivos avaliativos:

“... iniciar uma conversa ou fazer perguntas a indivíduos de diferentes culturas não é mais um problema ...” (S1).

“... Nunca antes eu testemunhei um casal do mesmo sexo se beijando em público. Com o tempo fui me acostumando ...” (S2).

“... acho muito mais fácil estabelecer uma conexão com um muçulmano agora ...” (S4).

“... é muito mais fácil para mim me encontrar entre pessoas de outras culturas ...” (S10).

Conclusões e implicações

O estudo, baseado em entrevistas, ilustrou que os alunos tentaram estar atentos em um contexto intercultural diverso e ter a mente aberta para seus

colegas internacionais, e ansiosamente envolvidos em um contato significativo com eles, independentemente da falta de preparação formal.

Os resultados se alinham com outras pesquisas sobre os efeitos de estudar no exterior e são indicativos de uma experiência amplamente positiva para seus participantes. Estudar no exterior desenvolve sensibilidade às diferenças culturais e traz consciência e competência intercultural (HEWSTONE, BROWN, 1986; HUBER-KRIEGLER, LÁZÁR, STRANGE, 2003; IHLANFELDT, SCAFIDI, 2002; JACKSON, 2012, 2017; JACKSON, OGURO, 2017; KAUFFMANN, 1992; KERN, DEVELLOTTE, 2018; KIEMELE, 2009; KILIAŃSKA-PRZYBYŁO, 2017).

A estada expandiu o conhecimento dos alunos sobre o país anfitrião e seus cidadãos. Os alunos aproveitaram as amplas oportunidades de interação intercultural. Eles se comunicaram principalmente com outros estudantes internacionais e, ao se depararem com situações incompreensíveis, fizeram esforços louváveis para pedir explicações a seus interlocutores.

No entanto, eles tinham pouco acesso às comunidades locais e, portanto, não podiam mergulhar totalmente na cultura anfitriã e em seu idioma. Suas oportunidades de entendê-lo totalmente eram limitadas. Conseqüentemente, eles aprenderam apenas até certo ponto que a comunicação intercultural requer muito cuidado e esforço, e praticaram uma aplicação de estratégias ponderadas e reflexivas moderadamente.

No entanto, com o foco redirecionado para pares internacionais, a amostra de entrevistas procurou não generalizar as culturas e adotou uma postura reflexiva das diferenças culturais. Isso resultou em suas noções preconcebidas de grupos culturais sendo questionadas, processadas e, em alguns casos, revisadas. As narrativas dos alunos revelaram que, embora os estereótipos nacionais prevalecessem, a troca com seus pares internacionais mudou suas crenças e pontos de vista arraigados até certo ponto, promovendo a abertura de espírito e a inclusão.

O estudo aponta que a estada foi uma oportunidade para interação significativa com estudantes nacionais e internacionais e tem um potencial considerável para melhorar a mentalidade global dos participantes e absorver as habilidades de aceitação e adaptação em geral. Embora o sucesso de uma experiência de mobilidade dependa de uma série de fatores, alguns dos quais podem ser difíceis de avaliar ou prever, a conclusão desta pesquisa implica a pertinência de programas de estudo de internacionalização para promover o crescimento intercultural dos alunos.

Do ponto de vista prático, portanto, os programas de estudo no exterior de pelo menos um semestre devem ser um elemento obrigatório dos currículos universitários. Conseqüentemente, os alunos seriam expostos à (s) cultura (s) estrangeira (s) e teriam a oportunidade de fazer uma retrospectiva da experiência e agir de acordo em futuros encontros transculturais, contribuindo, a longo prazo, para o crescimento de seu ICC.

Os resultados demonstram que a mobilidade estudantil por si só não garante o desenvolvimento intercultural e o valor potencial do treinamento intercultural - é de vital importância garantir que os alunos estejam cientes do que podem encontrar com antecedência e quais medidas podem ajudar a melhorar seus estudos no exterior experiência. Isso encorajaria os alunos a mergulharem no país anfitrião e em sua cultura de forma mais intensa e profunda, e contribuiria para aguçar sua atenção e retrospectão durante a estada.

Da mesma forma, o apoio adequado, a avaliação e as oportunidades de reflexão sobre o retorno são cruciais para o sucesso da mobilidade estudantil. Isso deve ser combinado com o ensino de inglês como língua franca global em todos os níveis de educação.

Algumas limitações do estudo devem ser abordadas. Primeiramente, a pesquisa foi realizada após o retorno dos alunos para casa e, conseqüentemente, não se sabia muito sobre o ICC antes de sua partida. Um estudo longitudinal em que os dados sejam coletados periodicamente e os

participantes sejam entrevistados antes, durante e depois de suas estadias no exterior seria uma fonte valiosa de informação, uma vez que forneceria maiores oportunidades para a análise do desenvolvimento intercultural dos alunos.

Explorar os resultados de longo prazo da mobilidade dos alunos exigiria um exame qualitativo do contato intercultural estabelecido, que se manifestaria como manutenção das redes sociais estabelecidas no exterior, mudanças nas escolhas de estilo de vida e seu grau de engajamento cívico no futuro. A reflexão crítica em todas as fases da estada pode ter aprofundado a compreensão das experiências. Com a diversidade cultural, e seu impacto na aprendizagem intercultural, permitiu validar conclusões possivelmente excessivamente otimistas tiradas neste estudo.

Em segundo lugar, a metodologia aplicada de entrevistas semiestruturadas foi amplamente limitada e, até certo ponto, moldou as narrativas dos participantes. Uma solução proposta é um grupo de foco com poucos entrevistados para discutir certos temas mais. O envolvimento mínimo do pesquisador e a falta de sugestões garantiriam que os participantes expressassem suas opiniões imparciais e produziram percepções úteis sobre as questões pesquisadas.

Em terceiro lugar, a pesquisa foi feita em uma pequena amostra. Apenas aqueles que se ofereceram para participar e estavam ansiosos para relatar positivamente fizeram parte do estudo; as conclusões, portanto, são preliminares e provisórias e não podem ser extrapoladas para além do grupo de estudo. Para verificar os resultados apresentados neste artigo e tirar conclusões mais confiáveis e válidas, o estudo deve ser replicado em uma amostra maior de estudantes do nível superior.

Em quarto lugar, percepções úteis podem ser obtidas complementando o presente estudo retrospectivo e qualitativo com os dados recebidos de outras fontes, além de relatos de entrevistas, como diários de alunos, diários, registros e portfólios eletrônicos. Isso validaria os dados obtidos e, assim, aumentaria a credibilidade de seus achados e sua interpretação.

Além disso, a pesquisa documentou apenas as perspectivas dos participantes. A eficácia da estada foi medida retrospectivamente, do ponto de vista dos alunos, com base em seus relatórios. Estudos futuros devem tentar reunir fontes de dados adicionais e utilizar uma abordagem de múltiplas perspectivas que pode solicitar evidências de alunos e pessoas com quem eles interagiram.

A evidência seria ainda mais reforçada por observações de campo do desempenho do aluno em contextos interculturais e entrevistas com instrutores, familiares anfitriões ou membros da comunidade. O uso de um grupo de controle pode trazer contribuições consideráveis sobre até que ponto o desenvolvimento do ICC dos alunos pode ser atribuído à própria mobilidade dos alunos e não a outros fatores externos que podem ter causado as mudanças.

Finalmente, são necessários estudos adicionais com uma perspectiva multinacional mais ampla, com foco na permanência de estudantes asiáticos, africanos e europeus no exterior.

Somente a triangulação de métodos e fontes nos permitirá prosseguir e investigar o assunto completamente e, eventualmente, fornecer uma visão aprimorada do tópico investigado e, assim, fornecer respostas confiáveis às perguntas da pesquisa. Os programas de curto prazo de estudos no exterior têm uma enorme capacidade de aumentar o ICC dos participantes, mas sua qualidade depende de uma série de fatores que ainda não são totalmente compreendidos. Portanto, é necessário um maior esforço para explorar a experiência educacional internacional para promover o desenvolvimento intercultural dos alunos e para analisar a correlação entre ambos.

Referências

ALADIA, Salomi. **Influence of Study Abroad on Students' Cultural Attitudes**, 2017.

ALAM, A Ashraf. **Pedagogy of Calculus in India: An Empirical Investigation.** **Periódico Tchê Química**, v. 17, n. 34, p. 164-180, 2020a.

ALAM, Ashraf. Possibilities and Challenges of Compounding Artificial Intelligence in India's Educational Landscape. **International Journal of Advanced Science and Technology**, v. 29, n. 5, p. 5077-5094, 2020b.

ALAM, Ashraf. Test of Knowledge of Elementary Vectors Concepts (TKEVC) among First-Semester Bachelor of Engineering and Technology Students. **Periódico Tchê Química**, v. 17, n. 35, p. 477-494, 2020.

ALAM, Ashraf, KUMARI, Meena; ALAM, Shamsheer. Seventh Pay Revision Vis-à-Vis Higher Education in India. **Indian Journal of Social Research**, v. 59, n. 5, p. 719-733, 2018.

ALAM, S.; KUMARI, M. Tribal Heritage Conservation in Jharkhand from an Anthropological Viewpoint. **Indian Journal of Social Research**, v. 58, p. 913-924, 2017.

ALAM, S.; RAJ, A. The Academic Journey of Witchcraft Studies in India. **Man in India**, n. 97, p. 123-138, 2017.

ALAM, S.; RAJ, A. Witchcraft and Witch Hunting in India: An Assessment. **Emerging Challenges of Violence Against Women, Odisha State Women Commission, Bhubaneswar**, India, p. 21-25, 2018.

ALLPORT, G. W.; CLARK, K.; PETTIGREW, T. The nature of prejudice. *In*: Ang, S.; Van Dyne, L. **Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications**: Routledge, 2015.

ARASARATNAM-SMITH, L. A. Intercultural competence. **Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application**, 2017.

Armfield, P. A. *An examination of the relationship between students' interaction with host nationals while on study abroad and their development of intercultural sensitivity*, 2004.

Ashraf, A. Challenges and Possibilities in Teaching and Learning of Calculus: A Case Study of India. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 407-433, 2020.

Aveni, V. A. P. *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge University Press, 2005.

Barkin, G. Either Here or There: Short-Term Study Abroad and the Discourse of Going. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(3), 296-317, 2018.

Bennett, M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196, 1986.

Bennett, M. J. Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77, 2004.

Bennett, M. J. Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-10, 2017.

Benson, A. D; Joseph, R.; Moore, J. L. *Culture, learning, and technology: Research and practice*: Taylor & Francis, 2017.

Berardo, K; Deardorff, D. K.. *Building cultural competence: Innovative activities and models*: Stylus Publishing, LLC, 2012.

Bianco, J. Intercultural encounters and deep cultural beliefs. *China and English: Globalization and Dilemmas of Identity*, 23-56, 2009.

Blasco, M.; Gustafsson, J. *Intercultural alternatives: critical perspectives on intercultural encounters in theory and practice*: Copenhagen Business School Press DK, 2004.

Bremer, K; Roberts, C; Vasseur, M.-T; Simnot, M; Broeder, P. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*: Routledge, 2014.

Brewer, E; Cunningham, K. *Integrating study abroad into the curriculum*: Stylus Pub, 2010.

Burrow, J. D. *A Meta-analysis of the Relationship between Study Abroad and Intercultural Competence*, 2019.

Caspi, A. Contact hypothesis and inter-age attitudes: A field study of cross-age contact. *Social psychology quarterly*, p. 74-80, 1984.

Chieffo, L. Here to stay: Increasing acceptance of short-term study abroad programs *The handbook of practice and research in study abroad* (pp. 387-402): Routledge, 2010.

Corbin, J. Anselm. Strauss. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2007.

Cots, J. M; Aguilar, M; Mas-Alcolea, S; Llanes, À. Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixed-methods perspective. *The Language Learning Journal*, v. 44, n. 3, 304-322, 2016.

Crisp, R. J; Turner, R. N. The imagined contact hypothesis *Advances in experimental social psychology* (Vol. 46, pp. 125-182): Elsevier, 2012.

Cubillos, J; Ilvento, T. Intercultural contact in short-term study abroad programs. *Hispania*, 101(2), 249-266, 2018.

Cushner, K. The role of study abroad in preparing globally responsible teachers *The handbook of practice and research in study abroad* (pp. 173-191): Routledge, 2010.

Deardorff, D. K. Theories of cultural and educational exchange, intercultural competence, conflict resolution, and peace education *Cultural and educational exchanges between rival societies*, p. 23-38, springer, 2018.

Dervin, F; Du, X; Härkönen, A. *International students in China: Education, student life and intercultural encounters*: Springer, 2018.

Doerr, N. M; Taïeb, H. D. *The romance of crossing borders: Studying and volunteering abroad*: Berghahn Books, 2017.

Egekvist, U. E., Lyngdorf, N.-E., Du, X.-Y., & Shi, J. (2016). Intercultural competence in host students? A study of Danish students facing China at home *Intercultural Competence in Education* (pp. 31-50): Springer, 2016.

Ennis, M. J., & Riley, C. E. (2018). *Practices in intercultural language teaching and learning*: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

Fong, J. (2020). An evaluation of an education abroad program on the intercultural learning and cross-cultural adaptability skills of university undergraduates. *Higher Education Evaluation and Development*, 2020.

Forbes, H. D. (1997). *Ethnic conflict: Commerce, culture, and the contact hypothesis*: Yale University Press, 1997.

Foster, C. (2011). Intercultural Sensitivity in Foreign Student Advising: A Quantitative Analysis of Ethnocentrism within the Profession in the Post 9/11 Era. *Journal of International Students 2011 Vol 1 Issue 2*, 76, 2011.

Freed, B. F. (1995). *Second language acquisition in a study abroad context* (Vol. 9): John Benjamins Publishing, 1995.

Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias among majority and minority group members, 1996.

GarrettRucks, P. (2016). *Intercultural competence in instructed language learning: Bridging theory and practice*: IAP, 2016.

Gonçalves, S., & Carpenter, M. A. (2013). *Diversity, intercultural encounters, and education*: Routledge, 2013.

Green, T. K. (2007). Discomfort at work: Workplace assimilation demands and the contact hypothesis. *NCL Rev.*, 86, 379, 2007.

Gumperz, J. (2014). Intercultural encounters. *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*, 217-224, 2014.

Hanson, R. A. (2017). Intergroup Contact through Study Abroad: An Investigation of Effects of Study Abroad on Student Engagement with Racial and Religious Diversity, 2017.

Hewstone, M. E., & Brown, R. E. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*: Basil Blackwell, 1986.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook*: Council of Europe, 2003.

Ihlanfeldt, K. R., & Scafidi, B. P. (2002). The neighbourhood contact hypothesis: Evidence from the multicity study of urban inequality. *Urban Studies*, 39(4), 619-641, 2002.

Jackson, J. (2012). Education abroad *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 456-470): Routledge, 2012.

Jackson, J. (2017). Intercultural Friendship. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-9, 2017.

Jackson, J., & Oguro, S. (2017). *Intercultural interventions in study abroad*: Routledge, 2017.

Kauffmann, N. L. (1992). *Students Abroad: Strangers at Home. Education for a Global Society*: ERIC, 1992.

Kern, R., & Develotte, C. (2018). *Screens and scenes: Multimodal communication in online intercultural encounters*: Routledge, 2018.

- Kiemele, J. (2009). *Culturally proficient leadership: Intercultural sensitivity among elementary school principals*: Arizona State University, 2009.
- Kiliańska-Przybyło, G. (2017). *The Anatomy of Intercultural Encounters. A Cross-Cultural Sociolinguistic Study*: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
- Klopf, D. W. (1998). *Intercultural encounters: The fundamentals of intercultural communication*: Morton Publishing Company Englewood, CO, 1988.
- Kobayashi, A. (2009). *An assessment of effects of the group process method of process work on the development of individuals' intercultural sensitivity: A quantitative and qualitative analysis*: Union Institute and University, 2009.
- Komisarof, A., & Hua, Z. (2015). *Crossing boundaries and weaving intercultural work, life, and scholarship in globalizing universities*: Routledge, 2015.
- König, J. (2019). Developing intercultural sensitivity in a world of multicultural identities *Moral and Spiritual Leadership in an Age of Plural Moralities* (pp. 128-152): Routledge, 2019.
- Korhonen, V. (2010a). *Cross-cultural lifelong learning*: University of Tampere, 2010a.
- Korhonen, V. (2010b). Towards intercultural sensitivity—Some considerations when studying cross-cultural issues from a lifelong learning perspective. *Cross-cultural lifelong learning*, 13-38, 2010b.
- Kribernegg, U., Maierhofer, R., & Penz, H. (2014). *Intercultural encounters in education* (Vol. 13): LIT Verlag Münster, 2014.
- Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2017). Intercultural relationship development at university: A systematic literature review from an ecological and person-in-context perspective. *Educational Research Review*, 20, 99-116, 2017.
- Kumar, S., Kumari, M., & Alam, S. (2018). Ground realities and inhibitions in execution of MGNREGA in Jharkhand, India. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 8(1), 74-93, 2018.
- Kumari, M., & Alam, S. (2017). झारखण्ड के कंवर आदिवासियों में स्वास्थ्य संबंधी अवधारणाएं एवं मानवजाति चिकित्सकीय प्रथाएं (Perceptions Related to Ailments and Ethno-Medicinal Practices Among the Kawar Tribals of Jharkhand, India). *Research Reinforcement*, 5, 118-126, 2017.

Lai, C.-J. (2006). *Sociocultural adaptation and intercultural sensitivity among international instructors of teaching English as a foreign language (TEFL) in universities and colleges in Taiwan*: University of Minnesota MN, 2006.

Landis, D., Bennett, J., & Bennett, M. (2003). *Handbook of intercultural training*: Sage Publications, 2003.

Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532-550, 2017.

Llanes, À., Cots Caimons, J. M., Mas-Alcolea, S., & Aguilar Pérez, M. (2016). Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixed-methods perspective. *Language learning journal*, 2016, vol. 44, núm. 3, p. 304-322, 2016.

Lou, K. H. (2012). Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it. *Ryūgaku*, 14, 2011.

Mansouri, F., & Vergani, M. (2018). Intercultural contact, knowledge of Islam, and prejudice against muslims in Australia. *International journal of intercultural relations*, 66, 85-94, 2018.

Mapes, J. (2020). Development of Intercultural Competence and Cultural Empathy in High School Students Participating in a Short-Term Study Abroad Exchange, 2020.

Maran, J., & Stockhammer, P. (2013). *Materiality and social practice: transformative capacities of intercultural encounters*; [Conference Materiality and Practice-Transformative Capacities of Intercultural Encounters; Internationales Wissenschaftsforum Heidelberg on March 25 to 27, 2010]: Oxbow, 2013.

Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2013). *Intercultural communication in contexts*: McGraw-Hill New York, NY, 2013.

Matkin, G. S. (2005). *Demographic similarity/difference, intercultural sensitivity, and leader-member exchange: A multilevel analysis*: The University of Nebraska-Lincoln, 2005.

Meleady, R., Seger, C., & Vermue, M. (2020). Evidence of a dynamic association between intergroup contact and intercultural competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2020 .

Meng, Q., Zhu, C., & Cao, C. (2017). The role of intergroup contact and acculturation strategies in developing Chinese international students' global

competence. *Journal of Intercultural communication research*, 46(3), 210-226, 2017.

Mickus, M., & Bowen, D. (2017). Reducing the cultural divide among US and Mexican students through application of the contact hypothesis. *Intercultural Education*, 28(6), 496-507, 2017.

Miller, N. S., & Brewer, M. B. (2013). *Groups in contact: The psychology of desegregation*: Academic Press, 2017.

Moore, A. S., & Simon, S. (2015). *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices*: Routledge, 2017.

Nganga, R. W. (2006). *Impact of cross-cultural interaction on counselor trainees' development of cultural empathy and intercultural sensitivity*: University of Wyoming, 2006.

Nunez, C. (2007). *Intercultural Sensitivity*: Uitgeverij Van Gorcum, 2007.

Paluck, E. L., Green, S. A., & Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158, 2019.

Peng, R.-Z., & Wu, W.-P. (2016). Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: A structural equation modeling approach. *International journal of intercultural relations*, 53, 16-27, 2016.

Pérez-Vidal, C. (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13): John Benjamins Publishing Company, 2014.

Petrovskaya, I., & Shaposhnikov, S. (2020). Enhancing intercultural effectiveness in international virtual student teams: an exploratory study. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-17, 2020.

Pettigrew, T. F. (1986). The intergroup contact hypothesis reconsidered, 1986.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*, 262-277, 2005.

Plews, J. L., & Misfeldt, K. (2018). *Second language study abroad: Programming, pedagogy, and participant engagement*: Springer, 2018.

Pochebut, L., & Logashenko, Y. (2014). *An intercultural sensitivity as a professional trait of specialists of humanitarian sphere*. Paper presented at the Proceeding of the International Scientifical Conference May 23th–24th, 2014.

Powers, S. (2018). *Culturally Relevant Leisure Experiences as Predictors of Intercultural Sensitivity Among Study Abroad Students*, 2018.

Ray, J. J. (1983). Racial attitudes and the contact hypothesis. *The Journal of Social Psychology*, 119(1), 3-10, 1983.

Ren, W. (2015). *L2 pragmatic development in study abroad contexts*: Peter Lang Bern, 2015.

Romanowski, P. (2017). *Intercultural communicative competence in English language teaching in Polish state colleges*: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1-20, 2013.

Schauer, G. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*: Bloomsbury Publishing, 2009.

Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication monographs*, 72(1), 92-115, 2005

Schwieter, J. W., Ferreira, A., & Miller, P. C. (2018). Study abroad learners' metalinguistic and sociocultural reflections on short-and long-term international experiences. *Intercultural Education*, 29(2), 236-257, 2018.

Shook, N. J., & Fazio, R. H. (2008). Interracial roommate relationships: An experimental field test of the contact hypothesis. *Psychological Science*, 19(7), 717-723, 2008.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*: SAGE publications limited, 2013.

Stephan, W. G. (1987). *The contact hypothesis in intergroup relations*, 2013.

Szabó, Á., Papp, Z. Z., & Luu, L. A. N. (2020). Social contact configurations of international students at school and outside of school: Implications for acculturation orientations and psychological adjustment. *International journal of intercultural relations*, 77, 69-82, 2020.

- Thomlison, T. D. (1991). Effects of a Study-Abroad Program on University Students: Toward a Predictive Theory of Intercultural Contact, 1991.
- Ting-Toomey, S. (1999). Constructive intercultural conflict management. *Communicating across cultures*, 195-227, 1999.
- Ting-Toomey, S. (2009). Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development. *The Sage handbook of intercultural competence*, 100-120, 2009.
- Turner, J. (2010). *Language in the academy: Cultural reflexivity and intercultural dynamics: Multilingual matters*, 2010.
- Van Binsbergen, W. M. (2003). *Intercultural encounters: African and anthropological lessons towards a philosophy of interculturality* (Vol. 4): LIT Verlag Münster, 2003.
- Van Hook, C. W. (2000). Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity, 2000.
- Varela, O. E. (2017). Learning outcomes of study-abroad programs: A meta-analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 16(4), 531-561, 2017.
- Vezzali, L., & Stathi, S. (2016). *Intergroup contact theory: Recent developments and future directions*: Taylor & Francis, 2016.
- Walton, W. (2009). *Internationalism, national identities, and study abroad: France and the United States, 1890–1970*: Stanford University Press, 2009.
- Wandel, R. (2003). Teaching India in the EFL-classroom: A cultural or an intercultural approach? *Languages for intercultural communication and education*, 6, 72-80, 2003.
- Waßmuth, N., & Edinger-Schons, L. M. (2018). Are people really strange when you're a stranger? A longitudinal study of the effect of intergroup contact on host-country identification. *International journal of intercultural relations*, 67, 58-70, 2018.
- Werth, J. L., & Lord, C. G. (1992). Previous conceptions of the typical group member and the contact hypothesis. *Basic and Applied Social Psychology*, 13(3), 351-369, 1992.
- West, L. C. (2009). *Evaluating the intercultural sensitivity scale with counselors in international schools*: Regent University, 2009.

Whalen, B. (2015). *Assessing study abroad: Theory, tools and practice*: Stylus Publishing, LLC, 2015.

Wilkinson, L. C. (2007). A developmental approach to uses of moving pictures in intercultural education. *International journal of intercultural relations*, 31(1), 1-27, 2007.

Winkelman, M. (2005). *Cultural awareness, sensitivity and competence*: Eddie Bowers Pub, 2005.

Winkler, D. W., & Tang, L. (2009). *Hidden Treasures and Intercultural Encounters. 2. Auflage: Studies on East Syriac Christianity in China and Central Asia* (Vol. 1): LIT Verlag Münster, 2009.

Yuen, C. Y., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349-365, 2009.

Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160, 2019.

SOBRE O AUTOR

ASHRAF ALAM é mestre em Educação (M.Ed.), em Matemática (M.Sc.), em Administração Pública (B.Sc.) e em Ciência da Computação ((Hons.), Bacharel em Educação (B.Ed.), porta diplomas PG em Ensino Superior (PGDHE), PG em Aplicações computacional (PGDCA), em Educação de Valor (CPVE), em Criminologia e Administração Policial (PGDC&PA) e em Tecnologia Educacional.
E-mail: ashraf_alam@live.com

Recebido em: 07.09.2020

Aceito em: 12.03.2020