

## O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão

The cultural project of PLE as intercultural agent in a non-immersion context

Eliete Sampaio Farneda\*  
Marina Nédio\*\*

---

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa foi investigar os aspectos interculturais no processo de ensino/ aprendizagem de Português Língua Estrangeira no contexto de não-imersão. Através da introdução de tarefas comunicativas e da abordagem comunicativa procurou-se determinar o que é cultura (MENDES, 2010) e qual cultura deve ser ensinada durante o processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira (KRAMSCH, 2013), entre outros. Os resultados nos mostraram a percepção da interculturalidade pelo aprendente durante a realização do projeto cultural, relacionando a sua cultura com a cultura do outro e minimizando as ideias estereotipadas sobre a cultura da língua-alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Competência linguística. Tarefas comunicativas. Língua e Cultura.

---

**ABSTRACT:** This research aimed to study the intercultural aspects in the teaching-learning process of Portuguese as a Foreign Language in a non-immersive context. By the introduction of communicative tasks and by using the communicative approach, the meaning of culture was examined (MENDES, 2010) and which culture should be taught during the foreign language teaching-learning process (KRAMSCH, 2013). The results showed the intercultural perception taken by the learner during the execution of the cultural project, relating his own culture with others', minimizing stereotyped ideas about the target language culture.

**KEYWORDS:** Interculturality. Linguistic competence. Communicative tasks. Language and Culture.

---

### 1. Introdução

Ensinar uma língua envolve ensinar os aspectos culturais das pessoas que falam essa língua (RIVERS, 1964, p.19-22). Ensinar questões de interculturalidade numa sala de aula não é apenas transmitir informações culturais, é promover o diálogo intercultural que permite ao aprendente encontrar-se com a nova cultura sem deixar de lado a sua, promovendo o respeito mútuo, superando estereótipos ou preconceitos culturais e étnicos.

---

\* Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – Universidade de São Paulo (USP).

\*\* Universidade do Porto (U. PORTO).

A interculturalidade é uma forma de sensibilizar o aprendente para a aceitação da sua e da cultura do outro. Kramersch (1993) afirma que a interculturalidade é um campo interdisciplinar que estuda como as pessoas se compreendem mutuamente para além das fronteiras dos diferentes grupos a que pertencem: nacional, geográfico, étnico, ocupacional, classe ou gênero; uma visão globalizada e integradora das diferentes culturas. A globalização é, por sua vez, a força propulsora da interculturalidade, pois é nela que se ancora a mobilidade que permite a interação e convivência de diferentes culturas.

Tendo como base a política das línguas, a globalização e o aspecto econômico, podemos afirmar que os espaços conquistados pela língua portuguesa aumentaram significativamente na última década. Falando-se especificamente do Brasil, o crescimento de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, segundo um artigo publicado na Radio France Internacional (LIMA, 2012), passou de 6 mil, em 2006, para 15 mil em 2012. Além disso, a divulgação da literatura e da música brasileira são fatores de grande importância no despertar do interesse pelo nosso idioma. Somente na Universidade de São Paulo (USP), o crescimento de alunos estrangeiros foi de 31% entre 2012 e 2013. No que diz respeito a Portugal, o número de alunos estrangeiros tem aumentado, devido ao fenômeno da imigração e à mobilidade que programas como o Erasmus Mundus promovem entre a Europa outros países. Estes milhares de alunos são oriundos de várias partes do mundo, inclusive da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Segundo um artigo publicado no “Jornal i”, durante o segundo semestre do ano letivo de 2014, a Universidade do Porto recebeu 3.985 alunos estrangeiros e, em 2013, cerca de 31 mil estudantes estrangeiros frequentavam os institutos de ensino superior portugueses, dos quais 17.385 eram oriundos dos países CPLP.

Outros aspectos que precisam ser mencionados são os cursos de aperfeiçoamento para professores de Português Língua Estrangeira (PLE), os Programas de Leitorado e a divulgação da língua portuguesa através do Instituto Camões. São inúmeros os fatores que despertam o interesse pela língua/cultura portuguesa, mas também são em grande número os que distanciam o aprendente do objetivo de conhecer a língua portuguesa como, por exemplo, os relacionados ao juízo de valor, que geralmente causam mal entendimento de determinado aspecto cultural. Este mal entendimento faz com que haja a necessidade da implementação de um diálogo intercultural dentro e fora da sala de aula.

Conhecer e entender as crenças, os ideais, os aspectos sociais e culturais da língua-alvo é uma forma positiva de desestrangeirizar a língua. A integração da língua aos aspectos

socioculturais de PLE faz com que o estudante sinta-se motivado a aprender o novo idioma e ajuda a promover um ambiente intercultural em sala de aula. Essa interculturalidade, conseqüentemente leva o aprendente ao uso da língua em situação real, aumentando a sua competência linguístico-comunicativa.

Ao desenvolver-se um projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade, no qual haja professores de diferentes variantes, deve-se usar de bom senso na adaptação de conteúdos aos aspectos curriculares, observando-se as necessidades dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem de PLE e promovendo a autonomia dos mesmos. Deve-se buscar a eliminação da distância entre língua e cultura, minimizando-se os mal-entendidos relativos aos aspectos sociais brasileiros e portugueses.

## **2. Abordagens sobre Língua/Cultura**

Antes de passar à análise da inter-relação entre língua e cultura, será pertinente, em primeiro lugar, dar algumas definições sobre o conceito de cultura. Apesar de ser uma tarefa bastante difícil, devido à sua abrangência e ao número elevado de definições do conceito em si, é um dos conceitos mais estudados e mais usados na história da humanidade. Como referiu Williams (1976, p.87), citado por Kumaravadivelu (2008, p.10) “[...] is one or two or three most complicated word in English language”.

Inicialmente, a cultura era vista como um subproduto do ensino/ aprendizagem de LE, porque não exista um total consenso sobre o seu verdadeiro significado. Após a II Guerra Mundial, começou a ganhar relevo e, agora, é parte integrante do ensino de LE. Hall (1997) diz que não faz muito sentido tentar encontrar definições para o termo cultura. No entanto, apesar da natureza ambígua do conceito, parece pertinente abordar alguns estudos a esse respeito e da sua inter-relação com a língua, levando em consideração os aspectos contextuais.

O antropólogo americano Geertz (1979, p.89) define cultura como um padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados em símbolos, num sistema de concepções herdadas sob formas simbólicas, através das quais as pessoas comunicam e desenvolvem o seu conhecimento. Thompson (1998, p.186) refere que a cultura é um conjunto de crenças, costumes, formas de conhecimento que estão inter-relacionadas e que formam um todo complexo, características de uma determinada sociedade, diferenciando-a de outros lugares e épocas.

Segundo Santos (2010, p.142), a cultura é o que o ser humano aprende, desenvolve, constrói para poder viver em diversos meios, ambientes, situações ou contextos. Brown (2000, p.176) sugere que a cultura é um modo de vida, um contexto no qual nós existimos e nos relacionamos com os outros, é a “cola” que liga as pessoas. No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, a cultura tem sido considerada primordial na formação do aprendente de LE.

Mendes (2010, p.53-57) sugere o pensar em cultura no sentido amplo, com sujeitos atuantes e críticos, para que haja mudança no modo de perceber não somente o processo de ensino/aprendizagem, mas também o entorno deste processo. A autora considera o contexto sociocultural e deixa claro que língua e cultura são indissociáveis.

Almeida Filho (2002) afirma que a cultura ao invés de ser uma franja na aula de PLE, deve ocupar o lugar de uma língua. Em vez de ser vista apenas como um acessório das aulas de PLE, deve estar sempre presente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, dentro do cenário atual, não podemos pensar no ensino de línguas dissociado da cultura e do mundo globalizado onde vivemos. É importante inserir o componente cultural dentro de uma sala de aula.

Segundo Kramersch (2013, p.58), o termo cultura ainda continua a ser um tema de discussão dentro do ensino de línguas estrangeiras e uma das primeiras questões que se coloca é como se deve abordá-la dentro de uma sala de aula de LE: de que cultura ou culturas falamos e de que lado a olhamos. Deve-se apresentar a cultura que se baseia num estilo de vida específico dos falantes da língua-alvo ou uma cultura mais generalista, de carácter humanista, que é transmitida através da literatura e das artes?

Alguns professores de línguas estrangeiras ainda se restringem ao ensino de recursos linguísticos, enquanto o ensino da cultura fica reservado para os professores de literatura. Não há o reconhecimento da necessidade de se despertar a consciencialização sociocultural da própria cultura do aprendente.

Khramersch (2013, p.60) afirma que através da relação da língua com a cultura e o discurso, os aprendizes descobrem o seu eu no encontro com o outro. Acrescentando que estes não podem compreender o outro, se não perceberem as suas próprias experiências históricas e subjetivas, como também não podem compreender essas experiências, se não as virem através dos olhos dos outros.

Michael Holquist (1990), citado por Kramersch (2013, p.61-62), denomina a relação entre o eu e o outro de dialogismo. O dialogismo é uma relação diferencial, onde aprender a língua do outro é perceber o mundo através de metáforas. Bakhtin (2003) designa de "transgredience" a habilidade que os falantes têm de verem a si mesmos do lado de fora. Através da qual aprendem não só a usar a língua apropriadamente, mas também a refletir sobre as suas próprias experiências, permitindo-lhes ocupar uma posição onde se vêem tanto de dentro como de fora - ao qual Kramersch denomina de terceiro lugar.

Kramersch (1998, p.3) refere três aspectos que considera fundamentais na relação entre a língua e a cultura: a língua enquanto uma forma de um grupo expressar a sua realidade cultural; enquanto um todo onde essa realidade se concentra e, a língua enquanto símbolo dessa mesma realidade cultural, isto é, pela forma como as pessoas se identificam umas às outras. Assim sendo, a sala de aula de PLE passa a ser um lugar onde se cruzam diferentes valores, crenças, atitudes e costumes. Em seus estudos, Kramersch (1993) afirma que a cultura deve estar sempre presente na sala de aula.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem a mesma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo tem implicações mútuas. Isso significa que, por sua vez, as identidades em questão estão sempre em estado de fluxo. (RAJAGOPALAN,1998, p.41-42)

Sem a linguagem e os outros sistemas simbólicos a que chamamos cultura, os hábitos, crenças, instituições e monumentos seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para serem denominados de cultura, têm que ter um significado. É o significado que damos aos alimentos, costumes ou modos de vida que constituem uma cultura.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), é importante que os aprendentes de uma LE tenham conhecimento da sociedade e da cultura da língua-alvo. Alguns dos aspectos que caracterizam uma determinada sociedade e cultura estão relacionados com a vida cotidiana, condições ou nível de vida, relações interpessoais, valores, crenças, atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamentos rituais. (QECR, 2001, p.148-150).

O conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo do eu e o mundo do outro promovem uma conscientização intercultural da diversidade regional e social dos dois mundos, permitindo que o aprendente tenha noção da grande variedade de culturas que existem para além da sua e da do outro. Segundo o QERC, a consciência intercultural engloba o modo como cada comunidade é vista pelos olhos do outro, muitas vezes, sob a forma de esteriótipos nacionais.

### 3. Interculturalidade

Kramersch (2013, p.72) refere que o termo intercultural surgiu na década de 80 com o intuito de aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de um mundo economicamente globalizado. O estudioso acrescenta que o termo intercultural pode também dizer respeito ao processo comunicativo entre falantes do mesmo idioma, dentro do mesmo espaço territorial, mas que pertencem a diferentes grupos étnicos, culturais, sociais, entre outros. Em um aspecto mais amplo, pode fazer referência a culturas minoritárias ou bilingues.

O conceito de competência intercultural surgiu na Europa paralelamente ao conceito de competência comunicativa, tendo uma orientação social e política, identificada por cinco saberes (*savoirs*) ou capacidades: saber aprender e saber fazer (habilidades para descobrir e / ou interagir); saber compreender (habilidades para interpretar e relacionar); saber se envolver (consciência cultural crítica, educação política); saber ser (atitudes: auto-relativização e valorização dos outros). Dentro de uma perspectiva de linguagem como prática social, Kramersch (1993, p.295-296) apresenta quatro princípios em que se deve basear o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O primeiro princípio corresponde ao estabelecimento de uma esfera sobre a cultura nativa, onde a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não deve ser apenas transmitida, deve ser construída. O segundo princípio é relativo ao ensino e cultura como um processo interpessoal. O significado emerge através da interação social, portanto, não faz sentido o ensino de fórmulas fixas, substituindo o ensino formativo pelo processo de entendimento intercultural. Para além da transferência de informações entre as diferentes culturas deve haver espaço para uma reflexão tanto sobre a cultura-alvo como sobre a língua estrangeira. O terceiro princípio corresponde ao ensinamento de uma cultura como diferença. A cultura não deve ser olhada apenas como um conjunto de traços ou características de uma nação. Kramersch ressalta que, para além das características

nacionais, também devem ser inseridos fatores culturais como a idade, gênero, etnicidade e classe social, uma vez que vivemos numa altura onde as etnias se misturam formando uma sociedade cada vez mais multicultural dentro de uma nação. Por último, transpor as fronteiras disciplinares, ou seja, para além da relação já existente entre o ensino da cultura e as disciplinas acadêmicas como a antropologia, a sociologia e a semiologia. Deve-se incentivar os professores a incluir nas suas leituras, a leitura de estudos sociais, etnográficos e sociolinguísticos, tanto sobre a sua própria sociedade como sobre as sociedades onde se fala a língua-alvo. Estes princípios devem ser a base para o ensino/aprendizagem da cultura e das relações interculturais em LE.

Kramersch (2013, p.69-70) afirma que com a comunicação mediada por computador (CMC), o conceito de interculturalidade adquiriu um novo significado por promover a interação na L2/LE entre falantes nativos e não-nativos. O acesso direto à LE/L2 e a imersão cultural provocada pela CMC reforçam a ilusão de imediatismo semiótico e da autenticidade cultural. O aumento da utilização da CMC para desenvolver a competência comunicativa na LE/L2 levou a uma reorientação da aprendizagem de uma língua em direção à fluência conversacional, promovendo a capacidade de conversação *online* através *dos chats* ou salas de bate-papo.

A oportunidade de utilizar a CMC no ensino de língua e cultura estrangeiras faz com que esse ensino ultrapasse as barreiras da sala de aula, levando o aprendente a interagir na língua-alvo em qualquer outro ambiente em que esteja inserido. Os sites de busca, as páginas da *wiki*, as conversas com pessoas de outros países via *skype*, salas de *chat* ou *emails* são ferramentas que reforçam o aprendizado da LE/L2 e até mesmo da língua materna (LM). Esta interação, dentro e fora da sala de aula, promove o desenvolvimento da competência intercultural, citada por Chun (1994, p.17-31) como *Intercultural Communicative Competence* (ICC).

Em um contexto de não-imersão, o uso da CMC é apropriado, uma vez que as horas de pesquisa, fóruns e/ou conversações *online* podem complementar as horas de interação face a face em sala de aula e preparar os aprendentes para agirem em língua estrangeira. Podemos afirmar que este intercâmbio de informações mediáticas associado às informações e instruções obtidas no ambiente de interação face a face promove o que Kramersch (1993, p.205) chamou, como referido anteriormente, de “esfera de interculturalidade”, onde os estudantes, em diferentes graus, refletiram e modificaram as suas ideias estereotipadas ou noções preconcebidas sobre a sua própria cultura e a cultura do outro. A comunicação em LE deve

dotar os aprendentes da competência intercultural, preparando-os para interagirem com pessoas de outras culturas, motivando-os e incentivando-os a compreendê-las e a aceitá-las, eliminando os estereótipos existentes, mesmo que alguns destes estereótipos sejam mais difíceis de serem entendidos e prevaleçam, de uma forma ou de outra, como traço cultural.

#### **4. O contexto do ensino de PLE em Trinidad**

O ensino de LP já acontece na Universidade das Índias Ocidentais (UWI) há mais de 20 anos. A universidade conta com um Centro de Línguas que atende, além de alguns estudantes da própria universidade, a comunidade em geral. Há também o Departamento de Línguas Modernas e Linguística, que faz parte da Faculdade de Humanidades e Educação, no qual o curso de Português é ministrado para estudantes dos mais diversos cursos de graduação.

O Departamento de Línguas Modernas e Linguística oferece os seguintes níveis de Língua Portuguesa: PORT 1001; PORT 1002; PORT 2001; PORT 2002; PORT 3001 e PORT 3002. Com a aprovação do Minor em Estudos Brasileiros, em novembro de 2012, foram implementados os seguintes cursos: PORT 1003 - Introdução aos Estudos Brasileiros; PORT 2003 - Sociedade e Cultura Brasileira; PORT 3003 – Literatura Moderna Brasileira e PORT 3004–Português para Negócios.

O número de estudantes para os cursos de LP e para os cursos que compõem o Minor em Estudos Brasileiros tem aumentado consideravelmente a cada semestre, fazendo aumentar as expectativas da implantação do Major em alguma área que contemple o ensino da LP em Trinidad e Tobago. Este aumento de estudantes e a esperança da implementação de novos cursos, leva-nos a buscar dois novos aspectos importantes para o ensino da LP no país. O aspecto mais relevante é o aprimoramento de nosso conhecimento e a busca de novos caminhos que possibilitem a melhoria nas estratégias de ensino/aprendizagem de LP, considerando-se a implementação de novas metodologias que coloquem em prática a competência comunicativa do estudante.

Embora o ensino de PLE seja de longa data na universidade e haja um histórico da comunidade portuguesa no país, o contexto ainda é de não-imersão. Isso ocorre porque os descendentes de portugueses vindos da região da Madeira e de outras regiões de Portugal, na época da colonização, já não falam a língua materna. Outro fator interessante é que os poucos brasileiros que estão no país são uma comunidade itinerante, em decorrência de trabalhos temporários em empresas brasileiras ou outras empresas de Trinidad e Tobago.



Dessa forma, uma das grandes dificuldades no momento de se pensar em elaborar o plano de curso para o ensino de LE, para estudantes em contexto de não-imersão, é a questão da abordagem cultural. Em primeiro lugar, é importante refletir sobre qual cultura ensinar e qual metodologia será utilizada para esse ensino. Em segundo, quais os aspectos culturais a inserir num plano de ensino de língua e cultura.

Assim sendo, pensou-se no desenvolvimento de um Projeto Cultural em língua portuguesa que foi fruto do esforço de professores e aprendentes de três nacionalidades, sendo estas brasileira, portuguesa e trinitária, o qual será abordado a seguir.

## **5. A cultura a ensinar através de Projeto Cultural no processo de ensino/ aprendizagem de LE**

A ideia de desenvolvimento de um Projeto Cultural surgiu da crença de que este pode gerar um ambiente dialógico intercultural, no qual o aprendente internaliza o sentimento de pertencimento à língua/cultura estudada.

Segundo Bizarro (2012, p.122-123), para além do ensino da literatura e outras artes, tradições, festas, usos e costumes ou modos de vida, também é importante que o aprendente compreenda que aprender uma língua não é somente um meio de conhecer o(s) outro(s), falante(s) da língua-alvo, mas é também uma forma de construção da sua própria identidade. Revuz (1998, p.227) afirma que “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se o outro. Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida [...]”.

Portanto, a aula de LE é o local onde os aprendentes tomam a consciência da cultura do outro e da sua própria identidade. Através da aula de LE, pode-se experienciar e confirmar que “as identidades são construídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes” (DELGADO, 2006:71 citado por BIZARRO, 2012, p.122).

Com foco na interculturalidade, fez-se necessário não somente a aproximação das culturas brasileira, portuguesa e trinitária, fortalecendo a interação e a identidade de professores e aprendentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de PLE, mas também a exploração de diferentes temas e conteúdos relativos ao ensino/aprendizagem da língua/cultura estrangeira; o desenvolvimento de abordagens específicas ao material didático escolhido e/ou elaborado para o projeto e a criação de um micro-universo intercultural em sala de aula de PLE.

As atividades desenvolvidas serviram para direcionar o projeto como agente intercultural nas aulas de PLE. Durante todo o processo de ensino/ aprendizagem, procurou-se dar primazia à abordagem comunicativa, seguindo um planejamento desenhado com cuidado e rigor que consistia de aulas expositivas privilegiando a construção conjunta de conhecimentos; de leitura, análise e discussão de textos específicos; da elaboração de atividades extra-classe, como ensaios, reuniões para discutir o programa de apresentação do projeto; de fóruns de discussão e interação *online* para pesquisa e troca de informações, bem como sugestões a respeito de qualquer tópico que envolvesse a elaboração do projeto.

A escolha da abordagem comunicativa deu-se porque, do nosso ponto de vista como mediadoras de todo o processo de aprendizagem de PLE, é uma abordagem dinâmica com diversos elementos que colaboraram para a desestrangeirização da língua e da cultura alvo através de atividades comunicativas com o objetivo de realização de uma tarefa.

Para Almeida Filho (2002, p.51), “a abordagem comunicativa, caracteriza-se por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua”. Segundo o autor, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, objetivando a capacitação de uso da língua-alvo.

Breen (1987, p.23) define tarefa como uma atividade que tem como objetivo atingir um determinado fim, com um conteúdo adequado, contendo uma variedade de planos de ação, que vão tornar mais fácil e aliciante a aprendizagem. Estes podem ser formados por exercícios simples e breves ou por atividades mais complexas e longas como a elaboração do projeto apresentado neste artigo.

Um dos caminhos para se abordar a questão da diversidade cultural, ela própria representada dentro da sala de aula, passa por trabalhar questões que refletem os comportamentos verbais e não verbais, nomeadamente a noção de pontualidade, de tempo ou de distância, as preferências alimentares, as rotinas diárias, o valor do silêncio, entre outros assuntos. Acrescentando que o recurso ao humor e à estereotipia pode ser outro caminho.

Independente do recurso educativo ou do objeto de ensino praticado, cabe ao professor ter um papel de mediador cultural, ter capacidade para identificar possíveis disfunções, más interpretações ou equívocos e esclarecê-los, administrando as situações conflitantes que possam surgir entre o seu conhecimento a ser compartilhado, entre o material que traz aspectos sociais, políticos e culturais do país da língua-alvo e a bagagem linguístico-cultural dos estudantes. De

forma construtiva, o professor pode incentivar o aprendente a realizar determinadas atividades para chegar ao resultado que é a realização da tarefa em si.

As atividades podem iniciar-se dentro de sala de aula e estender-se para fora desse domínio através da troca de informações que objetivem a reflexão dos aspectos culturais e o uso da língua-alvo em situação real. Quanto mais variadas forem as atividades, mais comunicativo será o ensino, desde que haja um objetivo que vá além do ensino da língua propriamente dito.

Este projeto envolveu estudantes de diferentes níveis de aprendizagem; portanto, as atividades foram adequadas a cada nível de proficiência para melhor aproveitamento e aprimoramento da língua-alvo. As atividades foram desenvolvidas não somente para serem discutidas, ou para que os elementos culturais fossem comparados, mas sim para que toda a pesquisa fosse apresentada ao público, com a finalidade de mostrar que língua e cultura são indissociáveis.

Para que todo este processo se desenvolvesse, foi necessário, como refere Byram (1997) citado por Bizarro (2012, p.123), que o “intercultural speaker”, tivesse curiosidade, estivesse aberto ao encontro com o outro, abandonando estigmas, preconceitos ou desconfianças em relação à cultura do outro e às crenças ou opiniões relativas a sua própria cultura. O “intercultural speaker” deve ser objetivo nas suas interpretações, ter consciência que os seus próprios sentimentos ou emoções podem prejudicar a sua visão do mundo. Desta forma, deve manter um distanciamento que lhe permita ver o mundo de forma clara, relacionar a causa com o efeito, os meios com os fins. Deve também saber tomar decisões em situações de conflito, saber interpretar, relacionar com a sua própria experiência, tendo consciência que todo o indivíduo é fruto de um processo de socialização. Reafirmamos que é primordial o papel do professor de PLE como mediador, porque ele vai auxiliar a reconstrução dos significados, mostrando a importância da aprendizagem de uma LE e dos valores, atitudes ou comportamentos que lhe estão associados.

## **6. As Atividades e a Tarefa**

Consideramos o projeto cultural uma tarefa criativa. Segundo Willis (1996, p.26), a tarefa criativa envolve três fases: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa, sublinhando que a pré-tarefa é a de maior relevo antes da realização da tarefa. Durante a pré-tarefa o professor deve introduzir os tópicos e as instruções apropriadas ao desempenho da tarefa (WILLIS, 1996,

p.39). Deste modo, todos os objetivos devem ser bem explicados porque serão a ponte entre o despertar da curiosidade e a vontade de desempenhar a tarefa. De acordo com a autora, a tarefa criativa pode possuir várias etapas e o aprendente pode recorrer a diferentes ferramentas com diferentes combinações e o resultado pode ser apreciado não só pelos estudantes e professores, mas também por outros interlocutores.

Assim sendo, o projeto foi realizado em duas etapas que decorreram durante os dois semestres que compõem o ano acadêmico. As etapas foram subdivididas em duas fases. As fases referem-se à divisão instrucional (pré-tarefa) e prática do projeto (tarefa e pós-tarefa).

### 6.1 A fase pré-tarefa

A primeira etapa decorreu no primeiro semestre do ano acadêmico de 2013/14 e foi dedicada ao desempenho das atividades pré-tarefa de cunho instrucional, pesquisa e compilação de informações, introdução de tópicos e explicação de objetivo.

As atividades foram realizadas em pares ou em grupos, tendo o professor desempenhado o papel de mediador. Os aprendentes, nesta fase, além de planejarem os próximos passos, trocaram informações e experiências. Cada atividade englobou o uso de vocabulário específico para a realização da mesma e para o cumprimento do objetivo. As atividades de pré-tarefa funcionaram como motivadoras para a realização da tarefa propriamente dita.

Fizeram parte desta etapa as seguintes atividades:

- Formação dos grupos de pesquisa dos níveis I, II e III do curso de PLE;
- Divisão dos estudantes em dois grandes grupos para a pesquisa sobre o Brasil e Portugal;
- Seleção dos tópicos de interesse universal sobre a cultura de ambos os países;
- Subdivisão dos grupos em micro-grupos para pesquisa de temas específicos;
- Escolha da região do Brasil e de Portugal a ser homenageada;
- Escolha do nome do projeto e do dia da apresentação pública.

Nesta etapa, as professoras prepararam as aulas com objetivos claros para auxiliar os estudantes na busca de materiais e na preparação do projeto. As atividades dadas em sala de aula contemplaram o estudo da língua através da comparação dos dados culturais dos países a serem pesquisados e da comparação de alguns dados relevantes à cultura de Trinidad e Tobago.

As pesquisas e compilação de material foram referentes aos seguintes tópicos:

- Diversidade cultural no Brasil, Portugal e Trinidad e Tobago;
- A origem do Carnaval e a diferença entre os três Carnavais;
- Debates sobre as grandes metrópoles dos países pesquisados e sobre o futuro delas;
- Expressões idiomáticas compartilhadas entre o Brasil e Portugal;
- Comparação entre as lendas e as figuras folclóricas de Trinidad e Tobago e do Brasil;
- Danças típicas e festas populares do Brasil e de Portugal, especificamente das regiões de São Paulo e da Madeira;
- Comidas típicas brasileiras e portuguesas; artesanato, literatura e esportes nacionais;
- Visão política dos três países estudados;
- Visão sociocultural dos três países.

A fase instrucional foi de grande valor para que os estudantes minimizassem alguns conceitos estereotipados da cultura da língua-alvo, aproximando professores e aprendentes em um processo de crescimento conjunto e ao mesmo tempo autônomo. Essa fase proporcionou ao estudante expressar a sua visão crítica sobre alguns aspectos da cultura do outro e da sua própria cultura. Um exemplo desta visão crítica pode ser verificado nas respostas dadas por alguns estudantes do nível I, segundo semestre, a respeito do Carnaval.

Nos exemplos a seguir, os nomes dos estudantes foram retirados a título de manutenção do sigilo de identidade.

#### **Exemplo I - Fórum dos estudantes nível I B:**

**Enunciado:** De acordo com os vídeos e documentários assistidos e discutidos em sala de aula expressem suas opiniões acerca das diferenças e semelhanças existentes entre o Carnaval do Brasil, de Portugal e de Trinidad e Tobago.

<b>Carnaval</b> Saturday, 15 February 2014, 01:25 PM	Verdadeiramente, há diferenças entre o carnaval de Portugal, do Brasil e do Trinidad, mas existe uma semelhança entre as três - a felicidade. Com certeza cada país tem sua própria maneira de expressar a alegria. No Portugal é menos formal e a gente não tem que pagar. No Brasil e no Trinidad se uma pessoa quer participar nas bandas, tem que pagar, se vai somente para ver, não é necessário pagar. Também, a música e as fantasias do Brasil e do Trinidad são similares enquanto em Portugal são mais tradicionais. Eu gosto do carnaval de Portugal porque é uma celebração da cultura. Em Brasil e em Trinidad, celebra a cultura também mas esta se tornando em algo comercial.
--	--

**Exemplo II - Fórum de estudantes do nível I B:**

<b>Carnaval</b>	Eu penso que a história do Carnaval do Brasil é muito similar ao Carnaval do Trinidad
Monday, 10 February 2014, 11:31 PM	a causa da colonização e a escravidão. Então em ambos países alguns aspectos dessa história são evidentes, por exemplo a samba e o calypso.
	O Portugal tem uma história um pouco diferente porque não tem raices na escravidão. Ademais, as fantasias do Brasil e Trinidad são similares também. O Portugal tem trajes mas há as fantasias temáticas geralmente do período medieval. No Brasil há as multidões imensas por comparação com as multidões do Portugal e Trinidad. Entretanto não é uma questão do que país tem o melhor carnaval porque todos os carnavais são especiais e as pessoas unem-se para divertir-se.

Note que, embora os estudantes sejam do nível I de PLE, os textos escritos no fórum são muito coerentes. Acreditamos que este seja um dos resultados positivos da abordagem comunicativa e da realização de atividades com foco no significado. A leitura de textos diversos, o debate de temas referentes ao objetivo final e a interação professor-aluno-material tornaram o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Pudemos verificar que há nas respostas dos estudantes uma certa polidez ao tratar da comparação entre os países estudados, sem deixar de lado a visão crítica “Eu gosto do carnaval de Portugal porque *é uma celebração da cultura*. Em Brasil e em Trinidad, *celebra a cultura também* mas esta se tornando em algo comercial”. “*Entretanto* não é uma questão do que país tem o melhor carnaval porque *todos os carnavais são especiais* e as pessoas unem-se para divertir-se”. Este aspecto de polidez deixa muito clara a visão de respeito e cuidado ao pré-julgar as manifestações culturais dos países estudados. Mostrou-nos que o estudante colocou-se no lugar do outro, ao pensar em sua própria cultura.

Um outro aspecto muito interessante desta fase foi o respeito ao folclore. Os estudantes apresentaram muitas pesquisas sobre os mitos e lendas do Brasil que têm significados paralelos às lendas e mitos de Trinidad. Um exemplo desse paralelismo é a figura do Curupira que na cultura trinitária é representado pelo Douen. Ambos têm a mesma função folclórica de proteger as matas e resgatar crianças perdidas. A seguir, os exemplos III e IV nos mostram as figuras do folclore trinitário que foram comparadas às figuras do folclore brasileiro e que proporcionaram, ao estudante de PLE, maior assimilação da cultura do país da língua-alvo.



**Exemplo III - Folclore, pesquisa dos estudantes do nível II B:**  
 Comparação entre o Curupira (folclore brasileiro) e o Douen (folclore trinitário).



**Exemplo IV - Folclore, pesquisa de estudantes do nível II B:**  
 Outra comparação interessante foi entre as figuras do Pai-do-mato e do Papa-bois.



Foi nesta primeira fase que pudemos, enquanto mediadores no processo de aprendizagem, perceber a afirmação de teóricos como Revuz (1998, p.227) e Delgado (2006, p.71), citados anteriormente neste artigo “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se o outro”. Os estudiosos afirmam que “as identidades são construídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes [...]”.

Inúmeras foram as contribuições dos estudantes para a realização de todas as atividades propostas e o enriquecimento linguístico-cultural dos grupos em questão. O término da primeira etapa deu-se no mês de novembro, projetando-se o início da segunda etapa para meados de janeiro de 2014 e término em abril, dando encerramento ao ano acadêmico de 2013/14. É muito importante lembrar que, embora o segundo semestre do ano acadêmico tenha sido iniciado, não

houve perda de estudantes em nenhum dos cursos, pois todos estavam empenhados em ver o resultado do projeto.

As atividades realizadas nesta segunda etapa, ainda fazem parte das atividades pré-tarefa. Esta etapa foi dividida em três partes. Na primeira parte os estudantes e seus instrutores ensaiaram danças selecionadas. A dança selecionada para São Paulo foi a “Quadrilha de São João” e a dança selecionada para a Madeira foi o “Bailinho da Madeira”. Para conhecer as danças, falas e coreografia, foram utilizados os recursos da internet como, por exemplo, os vídeos do canal do YouTube. O ensaio das danças foi concomitante às duas demais fases do projeto, e ocorreu até o dia da apresentação ao público.

A segunda parte foi dedicada à busca de patrocinadores; ao teste de receitas de salgados e doces caseiros do Brasil e de Portugal; ao estabelecimento de contato com brasileiros residentes em Trinidad para os convidar a fazer parte do evento; a compra de materiais para a decoração do espaço; a elaboração de cartazes indicativos e culturais. A terceira parte culminou com a organização do espaço e com a entrega do texto escrito intitulado “Piloto do Projeto Cultural de PLE – BRASPO Day” e dos demais textos.







O sucesso da elaboração dos textos escritos deu-se em decorrência das aulas com foco nos diferentes estilos de texto, que variavam o grau de dificuldade de acordo com o nível de cada turma. Alguns exemplos de textos enfocados, mas não limitados a estes foram: receitas; avisos; bilhetes; emails; cartazes, cartas formais; cartas-convite entre outros textos importantes para promover e divulgar o evento.

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem de PLE, muitas foram as descobertas sendo uma delas relativa a um dos ingredientes usados na elaboração de várias receitas culinárias de doces e salgados do Brasil, o “feijão guandu”, ingrediente bastante utilizado na cozinha trinitária.

Na preparação de receitas, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e compilar os nomes de alimentos utilizados na culinária dos três países, promovendo a aquisição de novo vocabulário e despertando o desejo e a curiosidade de conhecer os países da língua-alvo. Algumas palavras apreendidas e compiladas estão na tabela que se apresenta a seguir.



Tabela I. Alguns exemplos de nomes compilados por estudantes dos níveis II e III:

PRODUTO	TRINIDAD	BRASIL	PORTUGAL
	Coucou	Polenta	Polenta
	Okra	Quiabo	Quiabo
	Passion fruit	Maracujá	Maracujá
	Portugal	Mexerica / Tangerina	Tangerina
	Sorel fruit	Groselha	Groselha
	Christophine	Chuchu	Chuchu/ Caiota ou Pimpinela (Madeira)

Estas descobertas gradativas feitas através da realização de atividades comunicativas foram de essencial importância para o desenvolvimento da tarefa propriamente dita - o lançamento do projeto cultural BRASPO Day (Dia da Cultura Brasileira e Portuguesa).

## 6.2 A tarefa

O objetivo final deste processo de ensino/aprendizagem de PLE, a tarefa propriamente dita, foi o lançamento de um projeto cultural que contemplasse não somente o ensino da língua, mas também as culturas inseridas nos países de língua portuguesa.

O BRASPO Day decorreu no dia 17 de abril de 2014, com enorme sucesso, uma vez que a sua apresentação ao público foi o culminar de todo um trabalho intercultural criado durante o ano acadêmico.

O programa do projeto cultural era composto por danças regionais, peça teatral, roda de capoeira, concurso de samba com premiação, venda de comidas típicas de Portugal e do Brasil, algumas receitas feitas pelos estudantes, algumas doadas pela comunidade e pela Embaixada brasileira em Trinidad e Tobago. O que foi mostrado naquele dia não foi somente o ensino/aprendizado da língua portuguesa, mas a paixão pela pesquisa e a confirmação das teorias estudadas e utilizadas, durante todo o processo, a respeito da interculturalidade. Percebemos claramente o respeito pelo outro, a valorização das culturas existentes em uma língua e a revalorização da própria cultura.

Podemos afirmar que a realização das atividades comunicativas, que culminaram na apresentação do projeto como agente da interculturalidade, formou o que Kramsch chama de terceiro lugar, pois foi nele que se (re)construiu o entendimento das culturas envolvidas no processo de aprendizagem de PLE.

### **6.3 A fase das atividades pós-tarefa**

Esta fase foi construída gradativamente, pois a leitura de textos diversos com objetivos específicos fez com que um novo vocabulário se formasse e tomasse corpo durante todo o processo de interação. Embora o ensino de PLE não tenha sido com enfoque na forma, podemos afirmar que a variedade e riqueza de material elaborado pelas professoras auxiliou no aspecto de coesão e coerência textual, dando sentido realmente natural aos textos elaborados pelos aprendentes.

A atividade pós-tarefa foi realizada pelos estudantes do nível III, os quais elaboraram uma carta formal para a chefe do Departamento de Línguas Modernas e Linguística solicitando que o BRASPO Day fosse incluído no calendário de eventos da universidade. A resposta foi dada uma semana após o envio da solicitação atendendo ao pedido estudantes. O BRASPO Day foi inserido no calendário de eventos culturais da universidade.

O resultado do ensino de PLE através da realização de uma tarefa nos mostrou que a cultura a ser ensinada não pode ser unilateral, deve ser transmitida sob forma de interação intercultural. Foi importante a promoção do diálogo intercultural permitindo ao aprendente o encontro com a cultura do outro sem deixar de fora a sua própria cultura, ultrapassando as fronteiras estereotipadas ou os limites criados pelos preconceitos culturais e étnicos. O estímulo e o incentivo à busca pela compreensão da aprendizagem da língua-alvo mostraram que aprender uma LE não é somente saber comunicar nesta língua, mas é também um meio de

conhecer o outro e de (re)construir a sua própria identidade. Segundo Abdallah-Pretceille (1999), citado por Bizarro (2012, p.122), “sendo ambas pensamento e ação, cultura e língua afirmam-se como partes de um todo, não podendo agir de modo independente e influenciando-se reciprocamente”. Assim, reforça-se a ideia de que a língua e a cultura caminham de mãos dadas, promovendo a interculturalidade no processo de ensino/aprendizagem de LE.

## 7. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar a possibilidade de criação de um projeto cultural com enfoque no ensino de PLE, através de atividades comunicativas, para a realização de uma tarefa.

As atividades de pré-tarefa tiveram a função de fortalecer a confiança do aprendente na realização da tarefa propriamente dita. A sequência e a riqueza de insumos, com o uso de diferentes gêneros textuais, contribuíram para que o aprendente descobrisse o seu papel como sujeito/agente social.

O ensino de PLE através da realização de uma tarefa proporcionou ao aprendente a oportunidade de envolver-se em situações autênticas de comunicação, uma vez que as atividades inseridas tinham contextos significativos, que possibilitaram o uso real da língua-alvo dentro e fora da sala de aula. A realização de atividades com foco na apresentação de uma tarefa levou o aprendente a trocar informações, resolver problemas, refletir sobre os tópicos relacionados às atividades, expressar sua opinião e perceber as relações entre as línguas/culturas estudadas.

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, a sala de aula de língua estrangeira foi um espaço privilegiado onde se deu primazia à interação e à inter-relação das diferentes culturas que a representaram.

O recurso às práticas reflexivas sobre os diferentes mundos que coabitam dentro da sala de aula e à realização de atividades que envolvam a análise, interpretação e comparação das mesmas, é um meio de promover a descoberta de diferenças e similitudes entre as culturas ali representadas. Podemos verificar esta afirmação pelas atividades desempenhadas na realização do projeto aqui apresentado: comparação dos dados culturais dos três países.

Os aprendentes descobriram que, para além das diferenças, existem também as semelhanças em certos traços culturais como, por exemplo, no carnaval, no folclore e na alimentação, como uma das aluna referiu no fórum: “Verdadeiramente, há diferenças entre o

carnaval de Portugal, do Brasil e do Trinidad, mas existe uma semelhança entre as três – a felicidade”.

Podemos aqui confirmar a afirmação de Kramersch (1995, p.117), “ao longo dos séculos a linguagem tem sido o meio de transmissão das tradições e crenças do ser humano, sendo a sala de aula o lugar onde todos esses valores e crenças se cruzam”.

Conclui-se que o ensino de PLE através de atividades comunicativas com enfoque na realização de uma tarefa, tornou possível a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo do eu e o mundo do outro, promoveu a conscientização da diversidade regional e social dos três países envolvidos, permitiu que o aluno se inteirasse da variedade de culturas existentes para além da sua e possibilitou ao professor a conscientização de que a implementação de projetos culturais, com atividades comunicativas que enfoquem a realização de uma tarefa, é uma alternativa eficaz para o ensino de LE.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

ABDALLA-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIZARRO, R. Língua e cultura no ensino de PLE/PL: reflexões e exemplos. **Lingvarvm Arena**, vol. 3, p.117 - 131. Porto: Portugal, 2012.

BREEN, M. Learner Contributions to task Design. **Language Learning Tasks**. Eds. C. Candlin & D. Murphy. Eglewood Cliffs. N.J: Prentice Hall, 1987.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4ª ed. Longman, 2000.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevelon: Multicultural Matters, 1997.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. **Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

CHUN, D. M. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. **System Journal**, 22(1), p.17-31. Pergamon Publisher, 1994.

DELGADO, L. **História oral - memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GEERTZ, C. J. **Meaning and Order in Moroccan Society: Three Essays in Cultural Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

HALL, S. **Identidade cultural**. São Paulo: Memorial da América Latina, 1997.

HOLQUIST, M. **Dialogism. Bakhtin and his world**. London: Routledge, 1990. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203330340>

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, 2013.

\_\_\_\_\_. **Language and culture**. New York: Oxford, 1998.

\_\_\_\_\_. The Cultural Component of Language Teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 1(2), 1995. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525192>

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven (EUA): Yale University Press, 2008.

LIMA, D. R. Crescimento econômico aumenta interesse de estudantes estrangeiros pelo Brasil. **Radio France Internacional (RFI)**, 2012. Disponível em:  
<http://www.brasil.rfi.fr/geral/20121203-crescimento-economico-aumenta-interesse-de-estudantes-estrangeiros-pelo-brasil>. Acessado em setembro de 2013.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? . In Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, I. (Orgs.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo : FAPESP, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I (Org) **Linguagem e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: FAPESP, 1998.

RIVERS, W. M. **Psicologia e ensino de línguas**. Cultrix. São Paulo, 1964.

SANTOS, C. A. B. dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de massas**. Tradução de Gilda Fantinati Caviedes. Universidade Autónoma

Metropolitana. Unidad Xochimilco. México. División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1998.

UNIVERSIDADE do Porto recebe este ano 4 mil estudantes estrangeiros de 112 países. **Jornal i online**. Disponível em: <http://www.ionline.pt/380112>. Acessado em 20 fevereiro 2014.

WILLIAMS, R. **Keywords: A vocabulary of culture and society**. Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. **A framework for task-based**. Harlow: Longman, 1996.

Artigo recebido em: 25.05.2015

Artigo aprovado em: 24.09.2015