

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZES ESTRANGEIROS¹

THE IMPORTANCE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF FOREIGN LEARNERS

Marilu de Avila Fialho Simioni² e Nilsa Reichert Barin³

RESUMO

Apresenta-se, nesta pesquisa, uma discussão investigativa do panorama da interculturalidade e sua vinculação ao ensino de português como língua estrangeira. Para isso, tem-se como objetivos: definir o que é interculturalidade; investigar a importância da interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira, com ênfase em uma metodologia baseada nas habilidades comunicativas; investigar como e por que o aprendiz busca o conhecimento da língua portuguesa, como aprende e quais desdobramentos ocorrem a partir do viés intercultural. Partindo da análise de dados por meio de entrevistas com aprendizes uruguaios, justifica-se o interesse pela interculturalidade como subsídio do processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. Pode-se concluir que ensinar português por meio de diferentes culturas reflete a capacidade de aprender e apreender uma língua-alvo com maior naturalidade. Assim, a valorização de aspectos culturais e suas peculiaridades, enquanto facilitadores do desempenho linguístico comunicativo dos sujeitos, é fundamental, pois a interculturalidade representa um elo de comunicação entre diferentes culturas.

Palavras-chave: ensino, interculturalidade, português como língua estrangeira.

ABSTRACT

This paper presents a study about the intercultural panorama and its relation to the teaching of Portuguese as a foreign language. Therefore, it aims to define interculturality and investigate its importance to the teaching of Portuguese as a foreign language with an emphasis on the communicative approach. It also investigates why foreign learners choose to study Portuguese, how they learn the language and what are the implications of taking an intercultural perspective. By analysing the data, which was collected through interviews with Uruguayan students, it was possible to justify the importance of interculturality as a means to teach and learn Portuguese as a foreign language. Therefore, teaching Portuguese through the understanding of different cultures reflects the capacity of learning and apprehending a language more naturally. Thus, it is essential to emphasize the importance of cultural aspects and their peculiarities to the learner's communicative performance because interculturality represents a communication bond between different cultures.

Keywords: teaching, interculturality, Portuguese as a foreign language.

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do Curso de Letras - Português e Inglês - Centro Universitário Franciscano. E-mail: mariluset@hotmail.com

³ Orientadora - Docente do Centro Universitário Franciscano. E-mail: nilsabarin@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tem-se por objetivo investigar a importância da interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira, com ênfase em uma metodologia baseada nas habilidades comunicativas. Para isso, utiliza-se, como *corpus*, um questionário para identificar o perfil do aprendiz com foco no aprendizado do Português. Nesse processo de análise, avalia-se particularmente a prática Intercultural no sentido de abstrair e compartilhar conhecimento como elemento facilitador para o ensino de Português como Língua Estrangeira, doravante PLE, em um ambiente teórico-prático aos aprendizes, bem como alunos em formação do curso de Letras, bolsistas ou voluntários.

Espera-se, assim, delinear o conceito de Interculturalidade aplicado ao ensino da língua alvo; investigar de que forma uma segunda língua auxilia no processo de ensino de PLE, com ênfase na conversação, bem como discutir a prática docente do futuro professor (a) durante atividades culturais em seu cotidiano, o que demanda conhecimento acerca da competência linguístico-cultural dos alunos em questão.

Logo, investiga-se como e por que o aprendiz busca esse ensinamento, como aprende e quais os desdobramentos ocorrem a partir do viés intercultural. Assim, tem-se como interesse entender a prática intercultural como elemento facilitador e não apenas como uma perspectiva de subversão dos modelos culturais deste conceito no processo prático-teórico de PLE. Desse modo, espera-se que a proposta em questão aponte possibilidades no ensino de português como língua estrangeira, por meio da interculturalidade, como elementos dinamizadores que corroborem com a importância de se obter uma abordagem interativa, baseada em diferentes culturas.

O interesse pela abordagem desse tema surgiu da atividade com o projeto “O Ensino de Português como Língua Estrangeira”, no curso de Letras do Centro Universitário Franciscano. Nesse espaço, oportunizam-se aulas de língua portuguesa para alunos estrangeiros, bem como é realizada uma viagem anual de estudos ao Uruguai, em que são desenvolvidas práticas docentes a alunos uruguaios em algumas escolas no país. Na busca pelos objetivos propostos, apresentam-se, em um primeiro momento, determinadas referências teóricas que norteiam esta reflexão. Por meio dessas categorias de análise, aponta-se o conceito de “dimensões comunicativas”, como central à prática intercultural no ensino de PLE, além da necessidade de definir-se o termo “interculturalidade”.

Na sequência, apresenta-se a metodologia em que se propõe uma coleta de dados por meio da aplicação de um questionário a alunos uruguaios para avaliar expectativas de quem estuda PLE, cuja atividade aponta para a identificação de abordagens interculturais em sala de aula. Após essas conceituações, procura-se analisar a percepção do aluno estrangeiro, considerando, principalmente, o postulado teórico de Widdowson (1991), que trata da competência comunicativa. A soma desses principais conceitos norteadores do presente estudo direciona para a necessidade de, no atual cenário geopolítico, quanto às estratégias adotadas no ensino de línguas, nos seus mais variados contextos,

levarem-se em conta fatores não apenas de natureza formal, mas também os que englobem a realidade cultural inerente à formação de cada um dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Por fim, na parte destinada às considerações finais, procura-se estabelecer a relação entre as respostas recebidas e as principais linhas interpretativas aqui apresentadas. Com isso, tenta-se apontar se a perspectiva teórica seguida condiz, de fato, com a prática vivenciada no âmbito do ensino de PLE.

REFERENCIAL TEÓRICO

DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Filho (2002), em *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, enfatiza diferentes expectativas quanto à exploração teórica no ensino de língua estrangeira. De acordo com o autor, o ensino de uma língua estrangeira, de forma global, sustenta-se em quatro dimensões: a) o planejamento das unidades de um curso; b) a produção de materiais de ensino; c) as experiências *na língua-alvo* realizadas com alunos, principalmente, dentro e fora da sala de aula; e d) avaliação do rendimento dos alunos e também do ensinante. O autor salienta que a representação de tais dimensões, combinadas com distintas abordagens pelo professor, equivale a um conjunto de disposições sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Entende-se que tal abordagem possua um enfoque construtivo de ensino e, nas palavras do pesquisador, um processo de ensinar e de constituir-se enquanto aprendiz efetivo, não somente no ambiente da sala de aula, mas também em qualquer lugar onde o aprendiz possa aprender a língua-alvo.

Assim, na concepção do mesmo autor, não há um único cenário conjunto entre aprendiz e ambiente onde deve se dar o ensino comunicativo da língua a ser aprendida, mas os procedimentos aí estabelecidos são a chave para a construção de significados e ações nessa língua. O cenário, ao qual o autor se refere, é justamente aquele em que o aprendiz raramente é exposto, isto é, “o cenário da vida”. Isso possibilita a imersão efetiva do estudante, na cultura em questão, pela busca de aprendizado da língua a ser estudada.

Hernaiz (2009) entende a Interculturalidade como uma demanda de resolução teórico-prática em contextos socioculturais atuais. A língua é um instrumento para comunicar-se e, como instrumento, é, portanto, preciso saber usá-la em diversos contextos (comprar, cumprimentar, descrever lugares, pessoas, etc.). Em linhas gerais, pode-se entender a Interculturalidade como o compartilhamento de conhecimentos pelos processos globalizantes de uma ou várias culturas. Dessa forma, os processos migratórios e a diversidade, segundo o autor, em contextos multiculturais, fomentam novas configurações identitárias, possibilitando novas perspectivas interdimensionais no âmbito linguístico e cultural. Burke (1995), em *A Arte da Conversação*, contribui para o entendimento, sob viés histórico, do

porquê de tal arte estar em “declínio” na atualidade. Ao discorrer sobre o *status* do poder da fala em sociedade, no início da sociedade europeia contemporânea, afirma: a questão sobre se as conversações seguem “regras” ou “princípios” e em que sentido tais regras ou princípios devem ser entendidos (de maneira restrita ou flexíveis, seguidos conscientemente ou observados de fora) é atualmente motivo de controvérsia entre linguistas e também entre filósofos. Esse contratempo complica-se pelo fato de esses debatedores nem sempre usarem o termo “conversação” da mesma maneira. O que distingue esse gênero é a ênfase dada, em especial, ao princípio cooperativo, do filósofo H. P. Grice, e à distribuição igualitária dos “direitos do falante”, expressos por meio de “um intercâmbio recíproco de ideias” (p. 121-122, 1995).

O autor, ao exemplificar as salas de convivência de Oxford, ressalta que mudou a forma de ocorrência da conversação, uma vez que o sujeito está inserido em um contexto cultural, político e social, em que a comunicabilidade, *a priori*, apresenta-se mais veloz que a luz, por conta dos novos recursos tecnológicos vigentes. No entanto, o aspecto comunicativo continua ininterruptamente pelo sujeito, isto é, a habilidade comunicativa mantém-se viva, permanecendo como um vetor social efetivo em qualquer âmbito cultural, mesmo que virtual.

A HABILIDADE COMUNICATIVA NA INTERCULTURALIDADE

Investiga-se, no ensino de português como língua estrangeira, ao longo da prática docente, o fato de que o trabalho com a abordagem comunicativa integradora e cultural centraliza a significação na tríade professor-cultura-aprendiz de forma compartilhada. Sendo a língua um conjunto de culturas, não é possível, em tempos globalizados, entendê-la enquanto instância distante dos aspectos econômicos, sociais, políticos e, sobretudo, culturais, que permeiam os tempos comunicacionais contemporâneos.

Nesta pesquisa, entende-se a Interculturalidade como um conjunto de transformações que perpassam diferentes culturas, as quais se inter-relacionam ao longo de diferentes representações e que se entrecruzam no decorrer do espaço-tempo, relacionando experiências em diferentes contextos sociais. Segundo Hall (2003, p. 123), significações são articuladas de forma complexa entre pensamento e realidade histórica. Essas são refletidas nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre “poder” e “conhecimento”. Hall (2003, p. 50) faz uma distinção entre “Multi-cultural”, como uma adjetivação que descreve características sociais, e “Multiculturalismo”, em que diferentes culturas convivem e visam a construir uma relação de convivências em comum. Tem-se, ainda, segundo o autor, a visão do “multiculturalismo” como substantivação, cujo objetivo refere-se às estratégias com perspectivas políticas para administrar problemas de diversidade e multiplicidade desencadeados pelas sociedades multiculturais.

Com os novos desafios e perspectivas político-econômicas, percebe-se a dispersão cultural e global do sujeito em busca de novos contextos e nichos, que visem à prática de suas habilidades

comunicativas e de atuação, enquanto sujeito, com vistas a novos reposicionamentos socioculturais, bem como a novas configurações identitárias e suas (re)significações. Então, na procura de uma prática integrada e interativa, defende-se aqui uma dinâmica de ensino baseada na integrabilidade desse sujeito, uma vez que se entende a Interculturalidade como um facilitador para o intercâmbio de conhecimento compartilhado e a compartilhar-se.

Widdowson (1991) faz referência à comunicação integrada, ou seja, esta exige um enfoque nas habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, não somente no sentido de obtenção do conhecimento, para o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aprendiz e do professor. Muitas vezes, isso ocorre ao compartilharem-se conhecimentos culturais de ambas as partes, havendo, assim, um processo intercambial de conhecimentos pertencentes às culturas distintas, as quais convergem no ambiente cultural do qual o aprendiz participa. Ao citar o termo “competência comunicativa”, o autor refere-se ao conjunto de conhecimentos em que o sistema linguístico se materializa por meio do uso em contextos sociais. Embora o motivo pela busca do aprendizado de PLE seja diferente para cada um, como nos mostra o resultado do questionário aplicado, a relevância para o aprendiz é a aplicabilidade desse aprendizado por meio desse contato intercultural.

Para Widdowson (1991), o objetivo da abordagem discursiva do estudo é assegurar a relevância comunicativa das atividades de linguagem do aprendiz, isto é, os procedimentos comunicativos para o ensino de língua enquanto comunicação. Segundo Wortmann (2001), nem mesmo um conjunto de proposições consegue encerrar, de modo suficiente, sua significação ao se tentar definir processos de aprendizados em diversas culturas. Isso decorre do uso de uma palavra ou expressão que vai determinando, passo a passo e ao longo do tempo, os sentidos que a elas se atribuem pela linguagem, devido ao *caráter* dinâmico da língua. O *caráter* instável decorre, segundo a autora, justamente do contingente histórico e ágil do conhecimento da língua em questão. Por isso, o uso da variedade linguística é bastante significativo ao se ensinar uma língua.

A INTERCULTURALIDADE COMO PROCESSO CONSTRUTIVO

De acordo com Hall (2003, p. 43), “estamos sempre em processo de formação cultural”. Não seria diferente com a língua, cujo objetivo e característica são o dinamismo cultural, e que necessita de tal movimento para se manter ativa, à medida que é compartilhada entre culturas distintas. “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”.

O autor considera tal processo como consequência, especialmente no ocidente, da uniformidade gerada pela contemporaneidade globalizada, na qual interesses por novos mercados financeiros desregulamentados visam a dismantelar economias em ascensão, de forma exponencial, e fomentar novos processos industriais e culturais pelas tecnologias. Esses fatores colaboram para aquilo que o estudioso classifica como sendo o surgimento da “economia de conhecimento”. Tem-se, nesse sentido,

uma dificuldade para delimitar-se do que trata a questão intercultural e o multiculturalismo devido à distinção grifada pelo autor. A heterogeneidade multicultural, ainda segundo Hall (2003), advém de um processo de atividade política na qual há a coexistência de várias culturas, possibilitando, assim, um ambiente de trocas mútuas. Por sua vez, o multiculturalismo apontaria para uma dominante tendência cultural, com vistas à homogeneização.

Considera-se, nesses termos, a abordagem comunicativa, por meio do intercâmbio cultural, a oportunidade de o sujeito obter comunicabilidade autêntica desde o registro coloquial, como ponto de partida, para associar a língua-alvo àquilo que o aprendiz possui como conhecimento prévio da linguagem, com vistas à exploração e extensão do seu conhecimento intercultural, ou seja, no compartilhamento da cultura. Inserir o aprendiz em um determinado contexto distinto implica dividir conhecimentos, hábitos e diferentes processos de aprendizagem. Isso implica aprender a viver as diferenças.

Multiculturalismo, segundo Semprini (1999), é a diferença, ao mesmo tempo, como um resultado e como uma condição transitória. Segundo o autor, “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social” (SEMPRINI, 1999, p. 11-12). Isso desencadeia um movimento transitório, privilegiando a continuidade da dinâmica que vai necessariamente *alterar* este estado no sentido de uma configuração posterior. Nessa concepção, para o termo multiculturalismo, o autor faz uma distinção clara quanto à localização do sujeito e de como se deve tratar a diferença, qual é o lugar interno ao sistema social, se o fator é enriquecimento ou empobrecimento ou um trunfo ou ameaça.

Nessa perspectiva, Semprini (1999) entende que o multiculturalismo, antes de qualquer diferença, é simultaneamente um resultado e uma condição que transita entre culturas, ressalta ainda que se deve considerar o passado como um processo que privilegia o que *resultou* em diferença. Pode-se inferir que, ao se estudarem tais relações, é difícil o entendimento, nesse processo diacrônico, das mudanças e evoluções que fomentam tais comportamentos em uma realização dinâmica. A ponte entre o aprendizado da língua e suas diferenças, sob o ponto de vista linguístico-cultural na interculturalidade, acontece, segundo Leroy (2008), pela interatividade que aponta um conglomerado de fatores econômicos e sociais entre culturas diversas. Tem-se, como fator principal, a comunicabilidade, que se mantém calcada na troca de experiências culturais em diversos contextos. Nesse sentido, o autor entende que a interculturalidade se dá quando o aprendiz aceita e, ao mesmo tempo, busca respeitar as diferenças culturais existentes. Leroy indaga, ainda, se o aprendiz se sensibiliza criticamente e se consegue descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade. Nesse sentido, entende-se tal definição como aspectos transformacionais do sujeito, os quais perpassam diferentes ideologias e processos culturais, em que representações se cruzam no decorrer do tempo, inter-relacionando experiências em diferentes contextos sociais.

No entendimento de Hall, “estamos sempre em processo de formação cultural” (2003, p. 43). Não seria diferente com a língua cuja característica principal é o dinamismo, elemento de vital importância para manter-se ativa. De maneira semelhante, a cultura não é uma questão de ontologia, de ser,

mas de se tornar, de acordo com o estudioso. Um dos fatores para a necessidade de posturas metodológicas, que valorizem os aspectos acima lembrados, é o crescente desenvolvimento econômico do Brasil, atualmente ocupando o sexto lugar entre os países em desenvolvimento potencial, e integrante dos BRICS, grupo econômico em ascensão, Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul. Esse fator provocou, nos últimos anos, uma maior procura por cursos de português e também um fluxo de pessoas oriundas de diferentes partes do mundo. Filho (2002) discorre sobre a importância da dimensão intercultural e sua expansão quanto à diversidade cultural, quando afirma:

As hipóteses condutoras da pesquisa referem-se à funcionalidade dos estereótipos; seleção dos temas e tópicos culturais como componentes facilitadores da aprendizagem, por constituírem a motivação básica na maioria dos alunos que buscam os (CEB) Centros de Estudos Brasileiros e por serem, a nosso ver, conteúdos relevantes e interessantes; descontração e interação facilitadoras propiciadas por abordagens, métodos e materiais modernos e adequados utilizados (p. 99).

Ao salientar os novos padrões contemporâneos, o autor enfatiza as novas exigências globalizadas no sentido de que novos espaços e configurações culturais exigem, na atualidade, a necessidade de maximizar objetivos de difusão cultural e análise da competência cultural em voga. Ainda, segundo Filho (2002), aprendizes estrangeiros estudam a língua-alvo para os mais variados fins. Logo, segundo o estudioso, apresentam-se como as duas principais razões para tal atividade: a) porque lhes será útil no campo profissional e b) porque viverão muito tempo no país e precisarão comunicar-se com as pessoas.

Em relação à realidade brasileira, o novo patamar econômico-cultural atingido pelo país cria, em estrangeiros de diferentes lugares, uma perspectiva positiva quanto ao interesse em estudar o idioma. Tal mudança é expressiva, provocando uma “diáspora” entre sujeitos de diferentes culturas em escala global, pois, em menos de uma década, caso se fizesse a seguinte pergunta a um estrangeiro: “você gostaria de aprender Português?” possivelmente, ouvir-se-ia uma resposta da seguinte maneira: “Para quê?”. Atualmente, pode-se, com frequência, fazer a pergunta: “Com que propósito você estuda Português?”. E a resposta será: “Para me qualificar mais”. Pode-se constatar, a partir de respostas dadas por aprendizes uruguaios, que o objetivo maior desse aprendiz converge para uma integralização cultural-econômica em âmbito global.

Assim, na presente reflexão, busca-se analisar quais os objetivos que levam pessoas de várias culturas a aprenderem a língua portuguesa e como estratégias de ensino, baseadas nas respectivas culturas de cada um deles, podem auxiliar nesse processo. Com base nesses dois objetivos, sinteticamente, inicia-se a exposição dos nossos métodos de análise. Para Widdowson (1991), enquanto se investiga como proceder no ensino de português como língua estrangeira, ao longo da prática docente, observa-se o fato de que, ao se trabalhar com uma abordagem comunicativa, é relevante considerar a necessidade de integração por meio da Interculturalidade, e de forma articulada. Parte-se da ideia de que língua é cultura, pois não é mais possível, na atualidade, entender cultura sem observar aspectos

econômicos, sociais e políticos que permeiam os tempos comunicacionais contemporâneos. Assim, entende-se a interculturalidade como um conjunto de transformações que perpassam diferentes culturas, inter-relacionando experiências em distintos contextos sociais.

Com os novos desafios e perspectivas político-econômicas, percebe-se uma dispersão global do sujeito em busca de novos contextos e procura por novas configurações identitárias. No que tange à presente proposta, ela integra o atual cenário global por receber diversos aprendizes de inúmeras nacionalidades anualmente, e que visam ao desempenho da língua-alvo. Widdowson (1991) faz referência à comunicação integrada, ou seja, esta exige um enfoque nas habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, não somente no sentido de obtenção do conhecimento para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, tanto do aluno quanto do professor. Muitas vezes, isso ocorre ao se compartilharem conhecimentos culturais de ambas as partes, havendo, assim, a utilização de práticas pertencentes às diversas culturas, convergentes no ambiente em que o aprendiz se encontra.

Ao citar o termo “competência comunicativa”, o autor refere-se ao conjunto de conhecimentos em que o sistema linguístico se materializa por meio do uso em contextos sociais. Embora o motivo pelo qual o aluno almeje o aprendizado de PLE seja diferente para cada um, como mostrará o resultado do questionário aplicado, o importante é a aplicabilidade do aprendizado que o aluno obtém, por meio desse contato intercultural. Para Widdowson (1991), o objetivo da abordagem discursiva do estudo é assegurar a relevância comunicativa das atividades de linguagem do aprendiz, isto é, os procedimentos comunicativos para o ensino de língua enquanto comunicação. No entendimento de Wortmann (2001), nem mesmo um conjunto de proposições consegue encerrar, de modo suficiente, sua significação ao se tentar definir processos de aprendizado em diversas culturas. Isso decorre do uso de uma palavra ou expressão que vai determinando, passo a passo, e ao longo do tempo, os sentidos que a elas se atribuem pela linguagem, devido ao aspectodinâmico da língua.

O caráter instável decorre, segundo a autora, justamente do contingente histórico e ágil do conhecimento da língua em questão. Ao se investigar a ampla bibliografia de Almeida Filho, em *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (2002), depara-se com outras expectativas quanto à exploração teórica no ensino de PLE. De acordo com Filho (2002), o ensino de PLE, de forma global, sustenta-se em quatro dimensões: a) o planejamento das unidades de um curso; b) a produção de materiais de ensino; c) as experiências na língua-alvo realizadas com alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula; e d) avaliação do rendimento dos alunos e também do professor. Filho (2002) salienta que a representação de tais dimensões, combinadas com distintas abordagens pelo professor, equivale a um conjunto de disposições, sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Entende-se que tal abordagem possua um enfoque construtivo de ensino e, nas palavras do autor, um processo de ensinar se constrói não somente no ambiente da sala de aula, mas também em qualquer lugar onde o aprendiz interage com a língua estudada.

Burke (1997), em *As origens da história cultural*, discorre sobre a variação do que se constitui cultura no que tange as suas múltiplas definições e variações. Isso se refere, na unidade e variedade cultural, àquilo que o autor chama de “virada cultural”, ou seja, o processo multicultural se configura enquanto movimento que desvia a atenção da “produção para o consumo e, assim, para desejos e necessidades moldados em termos culturais”. Burke relaciona o conceito cultural ao *status* clássico do termo para categoricamente definir o “cultural” não como processo estático, mas dinâmico. Um dos aspectos divergentes, quanto à importância cultural, é sua dependência do postulado de unidade ou consenso. O autor, numa perspectiva clássica do termo cultura ou Interculturalidade, como possível consenso ou homogeneidade, representa uma questão de difícil esclarecimento, pois a cultura popular, em tempos modernos ocidentais, não somente variava de uma região para a outra, mas também adquiria diferentes formas em diferentes espaços. Nesse sentido, a interculturalidade apresenta-se positiva, dinâmica, articulada e integradora, como propõe Widdowson (1991), e não homogênea, mas capaz de permear diferentes culturas.

Em *A arte da conversação*, pode-se inferir que, nos preceitos tradicionais para a comunicabilidade clássica, em que a contestação, por exemplo, era proibida, os leitores eram advertidos a evitarem “línguas estrangeiras e silogismos, expressões de teatro ou palavras francesas, termo de baixo calão, incluindo-se o pedantismo dos canis e estábulos, além dos termos universitários e jurídicos” (BURKE, p. 35-36, 1995); eram aconselhados também a escolherem assuntos “nivelados à capacidade de todas as pessoas. Não existe registro em inglês da expressão *talk shop* (falar de negócios) antes de 1814, mas a ideia por trás dela é muito mais antiga”. Curiosamente, essa descrição histórica é perfeitamente ativa atualmente e, muitas vezes, necessária para uma abordagem comunicativa e integrada às habilidades do sujeito contemporâneo. Ao apontar-se para o exemplo das redes sociais, tais como *FaceBook* e *WhatsApp*, a pesquisa depara-se com contextos que necessitam de uma conversação livre, prática, rápida, eficaz e ativa para conexão intercultural.

Burke (1997), em *O ensino de línguas para a comunicação*, refere questões que tratam da comunicabilidade e de atividades associadas à linguagem escrita e oral, ou escrita ilegível, lógica e ambígua. A relevância dessas modalidades se manifesta nas habilidades e processos comunicativos integrados não somente à caligrafia, estilo ou pronúncia, mas sim à reciprocidade produtiva em termos comunicacionais, calcados numa participação ao mesmo tempo receptiva e recíproca entre os falantes na atualidade.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho divide-se, em síntese, em duas partes complementares. Uma inicial com base no levantamento de pressupostos teóricos, com o intuito de instrumentalizar a pesquisa. Depois, desenvolve-se uma pesquisa de viés qualitativo, por meio de um questionário aplicado, aleatoriamente, aos

alunos de algumas escolas uruguaias de ensino básico, que participam do projeto interinstitucional, cujo convênio com o curso de Letras existe há duas décadas aproximadamente. Para isso, visa-se a identificar qual o perfil desse aluno e o seu objetivo em aprender o idioma Português. Procura-se, dessa forma, com base nas respostas dadas pelos aprendizes uruguaios, uma possibilidade mais ampla sobre quais aspectos influenciadores, na opinião desses estudantes, corroboram efetivamente para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Com a pesquisa, objetiva-se, portanto, avaliar como a prática intercultural é um facilitador no ensino da língua-alvo, à medida que o Brasil vem se destacando no cenário geopolítico.

O crescente intercâmbio cultural e empresarial faz com que o país seja mais visitado a cada ano por turistas, trabalhadores, não somente de países vizinhos, mas de visitantes do mundo todo. Cursos livres ou de extensão universitária podem funcionar como legítimos laboratórios para pesquisas acadêmicas na área de português como língua estrangeira, transformando, segundo Leroy (2008, p. 33), “aprendizes em sujeitos informantes e os professores em pesquisadores atuantes”. Também, procura-se demonstrar o quanto o estudo da língua portuguesa vem sendo valorizado como língua estrangeira e delinear o conceito da interculturalidade, não somente como uma “viagem pela linguagem”, mas também como possibilidade de se avaliar o retorno linguístico cultural. Para isso, analisa-se de que modo o Português, como língua estrangeira, está sendo ensinado no Uruguai e como se pode qualificar tal prática, para que se possa valorizar o docente em formação, considerando a possibilidade profissional e intercultural.

Em 2014, distribuiu-se o questionário de forma aleatória nas turmas, em que se perguntava aos alunos uruguaios: 1) Estudar Português é importante? Por quê? 2) O material didático foi adequado a sua faixa etária? 3) A metodologia aplicada em aula foi interessante? Por quê? 4) O conteúdo abordado foi relevante para o seu aprendizado? Em que sentido? As questões foram apresentadas a vinte alunos entre doze e dezoito anos, e um dos discentes com cinquenta anos. Os participantes da pesquisa pertencem às escolas Hermanas Capuchinas, de Maldonado, Instituto Cardoso (INCAR), de San Carlos, e Instituto GalileoGalilei, de Piriápolis, Uruguai.

Com esse instrumento de coleta, observou-se qual a expectativa do aprendiz em relação à língua portuguesa, especialmente durante as aulas de português e durante sua visita ao Brasil, quase sempre anual, por conta do intercâmbio com o Centro Universitário Franciscano. No intuito de avaliar as respostas dadas pelos aprendizes e o cenário contemporâneo em que se encontram para essa aprendizagem, o intercâmbio de práticas culturais é um dos pontos centrais na presente análise. A seguir, apresentam-se os dados coletados e analisados a partir das perspectivas dos alunos questionados. A partir de uma perspectiva intercultural, analisam-se respostas dadas pelos aprendizes uruguaios bem como procura-se discutir a avaliação feita pelos mesmos durante o ensino de Português como língua estrangeira naquele país.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para a análise da percepção dos alunos participantes em aulas de português no Uruguai, dispõe-se da aplicação de um questionário aberto, com nove perguntas, sendo reproduzidas a seguir aquelas relacionadas mais diretamente às práticas de ensino. Citam-se informações acerca da nacionalidade e faixa etária dos alunos, brevemente comentadas após a análise dos dados principais. Selecionaram-se, para o presente estudo, vinte questionários, contendo as indagações mencionadas anteriormente.

Em relação à pergunta 1- Estudar o Português é importante? Por quê? - os alunos foram unânimes ao afirmarem que aprender Português é importante para o futuro profissional de cada um. Tal postura, então, aponta para o cenário econômico, mencionado na abertura de nosso estudo, isto é, por que o Brasil apresenta-se como sinônimo de novas oportunidades de trabalho e estudo. Essa visão também pode ser aproximada daquilo que postula Leroy (2008) a respeito do fator econômico, que permeia, ao longo da história, as trocas interculturais. Nessa perspectiva, busca-se investigar a percepção do aprendiz por meio de sua própria cultura, sua percepção sobre a cultura do outro e a sua percepção da cultura estrangeira do outro. Essa busca visa a contribuir para que o aprendiz e o professor criem um lugar intercultural onde ambos possam elaborar um ambiente crítico e cultural para aceitar e respeitar um ao outro no âmbito da interculturalidade.

Dentre as respostas da pergunta 2 - O material didático foi adequado a sua faixa etária? - observou-se que o material utilizado foi ao encontro das perspectivas dos aprendizes. Pode-se justificar essa afirmação por meio da descrição feita pelos estudantes, que consideraram os recursos didáticos como “interativos”, “atuais”, “claros” e com bom nível de “humor”. Essa avaliação positiva feita pelos aprendizes reflete a categorização feita por Widdowson (1991) a respeito da competência integrada e comunicativa entre aprendizes, que valoriza, sobretudo, a comunicabilidade em diferentes contextos sociais, ou seja, não rigidamente presa a questões de ordem meramente estrutural da língua-alvo. Propicia-se uma abordagem dialógica para criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais, desenvolvidas pela língua na construção cultural atual.

A questão 3 - A metodologia aplicada em aula foi interessante? Por quê? - de forma aleatória, foi entregue aos alunos das escolas acima identificadas para que respondessem se as atividades contemplavam suas expectativas e por que eram interessantes ou não. Pode-se confirmar que a avaliação feita pelos estudantes indicou o acerto na escolha dos métodos utilizados. Novamente, a clareza na exposição e busca pelos objetivos propostos foi ressaltada, juntamente com a interatividade proporcionada pelas atividades propostas. Acredita-se que, por meio desse indicativo, também foram contemplados os pressupostos, segundo Widdowson (1991), a respeito da compe-

tência integradora às habilidades comunicativas: falar, compreender a fala (ouvir), ler e escrever. O processo de aprender uma língua estrangeira, segundo o autor, requer práticas diversificadas e uso de novas abordagens dentro e fora da sala de aula, ou seja, em outros ambientes, valendo-se do contexto histórico-cultural, de modo que as diferentes identidades estejam imersas na cultura como tentativa de se trabalhar, de forma interativa, a língua portuguesa como estrangeira e seu consequente processo comunicativo.

Quanto à pergunta 4- O conteúdo abordado foi relevante para o seu aprendizado? Em que sentido? - que aborda sobre a relevância dos conteúdos selecionados para as aulas, entre os aprendizes, houve certa variação nas respostas: treze deles responderam positivamente, isto é, houve relevância nos conteúdos abordados, mas dois responderam negativamente; cinco, que o assunto foi importante, pois aprenderam palavras novas e elementos até então desconhecidos sobre a cultura brasileira. Um, entre esses cinco alunos, respondeu que se trata de algo interessante, mas não importante. Apesar dessas manifestações não tão positivas, observa-se que, pela análise dos dados, os preceitos teóricos aqui utilizados mostraram-se coerentes com a nossa abordagem didática.

Outra dimensão abordada nessa ferramenta de coleta foi sobre a utilização de plataformas eletrônicas, como redes sociais e *sites*, com informações a respeito das variantes da língua portuguesa nas aulas. Para questões dessa ordem, todos responderam positivamente, em especial para o uso de vídeos. Duas respostas referentes ao uso de tecnologias foram quanto à utilização do *Skype*, seguido de uma resposta positiva para o uso do *FaceBook*. Uma resposta apenas para o uso de livro. É importante salientar que todas as respostas foram de aprendizes de idades entre doze a dezoito anos, exceto uma resposta de uma aluna de cinquenta anos e que mantém grande interesse imobiliário com o Brasil. Nessa resposta, pode-se observar a importância na aprendizagem do idioma, com foco no desenvolvimento econômico-profissional.

Para tanto, agregam-se, segundo Filho (2011), ao conhecimento cultural do aprendiz as experiências *na língua-alvo*, isto é, a utilização de recursos culturais e tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento prático e que englobem as culturas em questão. Isso vai ao encontro do que Widdowson (1991) preconiza sobre a necessidade de atuação das competências que contemplem as reais necessidades do aprendiz, de maneira integrada, enquanto imerso em Língua Portuguesa, de modo que se articule o conhecimento com base em três importantes focos: *Informação, Conhecimento e Interatividade* por meio intercultural.

No intuito de se avaliar também a prática intercultural em aulas de português no projeto do curso de Letras, cita-se, entre tantas possibilidades de ensino, o uso do laboratório de informática pela valorização, em especial, do ambiente virtual junto à plataforma da Comunidade de Países Falantes de Língua Portuguesa (CPLP). Nesse espaço, estão disponíveis diversas informações sobre as variações da língua portuguesa nos oito países que adotam o idioma como língua oficial. A aula contempla expectativas dos aprendizes quanto aos aspectos linguísticos e culturais, no que tange à

variação vocabular, cultural, aos hábitos e à própria formação histórica dessas nações. Esta dimensão intercultural surge, então, no intercâmbio de informações sobre conceitos do que seja realidade integralizada, conforme Burke (1995), em *A arte da conversação*, bem como, conforme Widdowson (1991), quando postula sobre “a relevância comunicativa de forma integrada” para o ensino de língua estrangeira. Comunicar-se é uma arte desde tempos remotos, pois a comunicabilidade é presente no ser desde antes mesmo do convívio social. A relevância de tal arte, inclusive, parte da sobrevivência humana enquanto sujeito atuante em sociedade. Busca-se, sem dúvida, a comunicabilidade em tudo que se faz e em tudo ao redor.

Logo, um viés intercultural apresenta-se como possível caminho a ser adotado na escolha das atividades desenvolvidas nos encontros, do alunado estrangeiro, tendo em vista que um dos principais objetivos é alcançar formas de ensino de português como língua estrangeira não atrelada apenas a aspectos normativo-gramaticais. O resultado da coleta mostra que um dos objetivos do aprendiz é a busca de atuação em diversos contextos de conhecimento humano e suas atuações no cenário cultural e econômico- mundial. Assim, e tendo por parâmetro a prática proporcionada pelo projeto, apresenta-se um conjunto de ações que podem representar o aspecto intercultural adotado no ensino de língua portuguesa, em que se delineia uma teorização a respeito da importância dessa perspectiva no processo comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Português Língua Estrangeira - PLE, por meio da cultura, reflete a capacidade de aprender e apreender uma língua-alvo com maior naturalidade. A interculturalidade promove o ambiente necessário para a atuação do aprendiz bem como do professor da língua-alvo. Embora o conhecimento gramatical seja imprescindível, o método comunicativo, amparado na arte de dialogar criticamente entre diferentes culturas, abrange todos os aspectos usuais de um falante em estudo, bem como o seu uso diário da língua a ser estudada. A interação é vital para se conhecer outro idioma, pois, desde crianças, desenvolve-se a capacidade cognitiva pelo contexto em que se vive e isso continua ao longo da vida adulta. O aluno que demonstra certa timidez, inicialmente, logo a dissipa, uma vez que a interação é colocada em uso por interfaces culturais.

Estudos recentes, conforme autores mencionados neste estudo, quanto à importância da interação na aquisição de segunda língua, estimulam o ensino intercultural e viabilizam o uso da linguagem por indivíduos de culturas diversas, que aprendem com outros indivíduos de diferentes culturas. Com base nas considerações feitas, entende-se o ensino de Português para Estrangeiros como um laboratório que privilegia o ensino em perspectiva interacionista, em que se conjugam práticas que vão da teoria à prática da língua em uso. O aluno estrangeiro, mesmo que não compreenda em sua totalidade uma fala ou um texto em Português, desde o primeiro contato, estará

fazendo conexões cognitivas, verbais e não verbais, para aprender e apreender a cultura e a língua em questão. Na atualidade, a realidade econômica fomenta a busca de conhecimento integrado e dinâmico no aprendiz em qualquer cultura. Nessa busca por integrar um grupo mais homogêneo, econômico e cultural, o aprendiz se lança em busca de experiências interculturais na expectativa de atingir suas metas. Além disso, o contexto de imersão da cultura estrangeira ao aprendiz em questão, devido à proximidade geográfica e das relações políticas e culturais que uruguaios e brasileiros vivenciam ao longo de anos, com acordos bilaterais entre as duas nações, potencializa a busca pelo conhecimento da língua portuguesa. Assim, observa-se que uma das principais perspectivas do aprendiz uruguaio, com base em conhecimentos interculturais, é melhorar seu desempenho em busca de qualificação profissional futura.

Assim sendo, entende-se que, ao se falar em interculturalidade, não se menciona apenas um produto de exportação ou importação, mas sim uma “troca real de significações”, isto é, de significados comuns entre diversas culturas num determinado espaço-tempo. Isso remete aos processos de representação da própria cultura, em outros termos, palavras, hábitos e imagens associados a emoções, comportamentos e valores. Assim, a interculturalidade permeia todas as práticas que não são apenas programadas, mas que contêm significados e valores a serem representados, interpretados e decodificados pelo sujeito. Entende-se, então, que o estudo de uma língua e de seus aspectos culturais tem de contextualizar-se, tanto histórica quanto politicamente, quase sempre sob o olhar econômico atuante. Quando se fala, ouve, escreve ou se lê acerca de qualquer representação cultural, deve-se atentar claramente entre representações e realidade vivida, pois não se pode assumir, de forma crítica, que tais objetivos forneçam apenas um reflexo direto e exato dos papéis desempenhados e das experiências vividas na contemporaneidade. Aspectos políticos e econômicos sempre delineiam o foco e suas perspectivas em um contexto intercultural. Dessa forma, na atualidade, o que irá sustentar a expectativa de inserção do indivíduo em diferentes cenários culturais são as abordagens que (re)signifiquem o sujeito e suas aspirações no palco em que aprendizes, ávidos por conhecer e compartilhar suas representações culturais, unir-se-ão a novas concepções de maneira dinâmica e integrada no cenário cultural. Ao longo da vida, recebe-se uma série de diferentes referentes culturais como parte das experiências de trabalho, estudo, família, socialização, formação, lazer, entre outras. Por vezes, identidades diferentes são antagônicas e aparentemente impossíveis de conciliar, pois quase todas as identidades advêm de outras, e assim sucessivamente, num contexto cultural.

Com as respostas dos aprendizes uruguaios, ao serem inquiridos sobre o porquê e quais objetivos que os levaram a estudar português, tem-se uma visão clara de como é fundamental a interação entre povos e culturas. Em outras palavras, interagir é inato do ser humano e, sem dúvida, aprender línguas é muito importante, especialmente para se construírem efetivas relações sociais e culturais em qualquer momento da vida. Esse interesse, entre outros, é um dos primeiros obje-

tivos deste projeto no curso de Letras. Assim, é imperativo afirmar que as práticas interculturais voltadas ao ensino de línguas demandam, da mesma forma, uma constante revisão e atualização, pois a língua representa um organismo vivo e em constante movimento de formatação, obediente às lógicas sociais que permeiam seu desenvolvimento. Essa evidência, como ficou aqui salientada, deve ocupar o lugar central naquilo que tange o planejamento de estratégias de ensino, ancoradas na perspectiva comunicativa.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. Tradução de Álvaro L. Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

_____. **O ensino das línguas para a comunicação**. São Paulo: UEP, 1997.

FILHO, José Carlos P. Almeida. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Língua-Cultura na sala e na História. In: FILHO, José Carlos P. Almeida. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2011.

HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Tradução Maria Antonieta... [et al]. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LEROY, H. R. A didática integrada sobre o prisma da reflexão das culturas brasileira e estrangeira. In: DODLIANI, E. (Org.). **Didática integrada das línguas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Estudos culturais da ciência & educação**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

