

## QUAREPE: ASSIMETRIAS NAS REPRESENTAÇÕES (INTER)CULTURAIS DO MUNDO LUSÓFONO

Marcelo da Silva Amorim\*  
marcsamorim@gmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ricardo Alexandre Peixoto Barbosa\*\*  
ricardoalex\_78@hotmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Brenda Louise Ferreira\*\*\*  
brendalferreira@hotmail.com  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

**Resumo:** Neste artigo, pretendemos apresentar uma análise de natureza qualitativa e descritiva acerca de como o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) trata as questões da diversidade cultural e da interculturalidade. É importante salientar que, nas últimas décadas, discute-se muito acerca da importância de se desenvolver uma competência intercultural nos aprendentes de língua estrangeira. Entretanto, nas práticas educativas e nos materiais didáticos, a implantação desses preceitos ainda não é uma realidade. Diante disso, afloram os questionamentos de como o QuaREPE lida com a questão cultural e em que medida o documento é, de fato, intercultural. Objetivamos, portanto, analisar se o QuaREPE realmente estabelece um diálogo intercultural entre os aprendentes,

---

\* Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, instituição na qual obteve os graus de bacharel e licenciado em Português, Latim e Respectivas Literaturas. Recebeu o título de PhD em Línguas Românicas pela Universidade da Carolina do Norte (EUA), onde também lecionou Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas por cinco anos. Participou de vários projetos, dentre eles, o de um livro de Português para Estrangeiros, publicado pela Georgetown University Press em 2010. Desde 2009, atua como professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lecionando na Graduação e no ProfLetras. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre interculturalidade e o ensino de Português Língua Estrangeira. Desde 2019, dirige o Instituto Ágora, unidade suplementar para o ensino de línguas e culturas estrangeiras modernas, que atende à comunidade interna da UFRN e ao público externo.

\*\* Doutorando em Linguística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, na UFRN. Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), na área de Linguística Teórica e Descritiva. Licenciado em História (UFRN) e em Letras - Língua Portuguesa (UNP). Vice-Coordenador do Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras (UFRN). Co-responsável pela aplicação do Exame Celpe-Bras na UFRN. Bolsista Capes. Avaliador especializado do Exame Celpe-Bras. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

\*\*\* Mestranda em Linguística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, na UFRN. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019), onde atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Ágora (instrutora de Português para Estrangeiros) e de Iniciação Científica. Avaliadora especializada do Exame Celpe-Bras. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

reconhecendo as diversidades culturais. Para tanto, tabulamos todos os comandos das sugestões de trabalho constantes do *QuaREPE – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*, analisando mais detalhadamente três propostas de atividades. Nosso aporte teórico é constituído por autores como Kramsch (1998); Byram, Gribkova e Starkey (2002); Bennett (2013); e Agar (1994), dentre outros. Como resultado preliminar, apontamos que o *QuaREPE – Documento Orientador* adota uma perspectiva eurocêntrica, promovendo unicamente a cultura portuguesa e deixando de lado as representações do restante do mundo lusófono. Trata-se, portanto, de um documento que apresenta práticas malsucedidas no que respeita ao desenvolvimento efetivo de uma conscientização intercultural.

**Palavras-chave:** QuaREPE; Português Língua Estrangeira; cultura; interculturalidade.

## 1 Introdução

O *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (doravante, QuaREPE) consiste em um documento orientador, de caráter subsidiário para o planejamento de programas e para a “definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, [e] sugerindo conteúdos” (Grosso *et al.*, 2011, p. 7), com vista à aquisição da língua portuguesa. Embora se costume relacionar sua elaboração com a expansão do ensino de português para *estrangeiros*, inicialmente, na década de 1960, seu propósito estava voltado para o ensino-aprendizagem do idioma a *lusodescendentes* residentes fora de Portugal. A migração de um número significativo de cidadãos portugueses para diversos lugares do mundo – especialmente para outros países europeus, como França e Alemanha – desencadeou a necessidade urgente de se criarem cursos de língua com o propósito de se manter ou expandir o idioma e a cultura lusitanos.

O QuaREPE – lançado em 2009, após a publicação da Portaria nº 914/2009, de 17 de agosto, como cumprimento ao ponto 4 do Despacho nº 21 787/2005 (2ª série), de 28 de setembro de 2005 – visa ao desenvolvimento da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas nos PALOP (países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), bem como ao embasamento dos sistemas educacionais desses países no que respeita ao ensino de português. De modo geral, assume a feição de um material abrangente e flexível, com o fito de contemplar grande diversidade de público e de contextos, buscando, dessa forma, valores como inclusão e sustentabilidade; transparência, abertura e coerência; e autonomia do ensino e da aprendizagem. Seu

surgimento ocorre em um contexto de transformação social, no qual o multilinguismo e o multiculturalismo gerem a “heterogeneidade como riqueza, apontando para a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural” (Grosso *et al.*, 2011, p. 7). Para sua elaboração, houve a participação dos seguintes agentes: a) professores de Ensino Português no Estrangeiro (EPE), inseridos nas mais variadas situações de instrução formal; b) coordenadores pedagógicos; e c) alunos, estes atuando como informantes por meio de questionários, a fim de se compreenderem a sua heterogeneidade e a das “variáveis contextuais dos cursos do EPE” (Grosso *et al.*, 2011, p. 4). Como se pode inferir, há uma preocupação em identificar as necessidades dos aprendentes, de modo a saná-las. Nesse sentido, são definidos objetivos, conteúdos e métodos condizentes com a heterogeneidade dos contextos de ensino, para que se possam formar estudantes reflexivos e críticos.

O QuaREPE reconhece e ressalta a diversidade de contextos do EPE: 1. ensino da língua e cultura portuguesa aos lusodescendentes; 2. ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento; 3. ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas; 4. apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia; 5. experiências de ensino bilíngue; 6. ensino da língua portuguesa nos países da África Subsaariana; e 7. perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul (Grosso *et al.*, 2011, p. 6). Dividido em duas partes – “Documento Orientador” (doravante, *QuaREPE DO*) e “Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para Avaliação” (doravante, *QuaREPE TA*), é talvez ainda o mais relevante documento orientador de ensino-aprendizagem para o Português Língua Estrangeira.

O *QuaREPE DO*, constituído por três seções, apresenta a metodologia e os princípios adotados (primeiro capítulo); as competências linguísticas a serem desenvolvidas – incluindo conhecimento de mundo e conhecimento sociocultural, a fim de se integrarem atitudes, saberes, saber-fazer e saber-aprender (segundo capítulo); e uma explanação acerca da avaliação da proficiência em língua portuguesa, fundamental para o fornecimento de informações sobre a aquisição de competências dos aprendentes (terceiro capítulo). Neste último capítulo, apresenta os níveis de proficiência adotados – A1, A2, B1, B2 e C1, em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), acompanhados dos descritores das

habilidades e competências esperadas em cada nível, no que se refere à compreensão oral, à leitura, à produção/interação oral e à produção/interação escrita.

No *QuaREPE TA*, são apresentadas fichas modulares, sugestões de tarefas, exercícios e recursos para avaliação, organizados por temas, subtemas e faixa etária, considerando-se, então, o desenvolvimento cognitivo, o grau de maturação e os níveis de referência dos aprendentes. Quatorze são os temas propostos: 1. identificação e caracterização pessoais; 2. vida privada; 3. casa; 4. ambiente; 5. escola; 6. alimentação; 7. compras e serviços; 8. tempos livres; 9. viagens e transportes; 10. higiene e saúde; 11. trabalhos e profissões; 12. percepções; 13. relações sociais; e 14. atualidades. O objetivo “[...] é exemplificar a operacionalização da competência de comunicação, apresentando o funcionamento da língua, tendo em conta competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, realizações linguísticas e textos” (Grosso *et al.*, 2011b, p. 3). Saliente-se, todavia, que o *QuaREPE TA* “[...] não foi concebido nem como programa nem como material, mas sim como amostra exemplificativa” (Grosso *et al.*, 2011b, p. 3).

O *QuaREPE DO* assinala sua perspectiva intercultural (subseção 2.3, Consciência Intercultural), essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Sob esse viés, almeja-se o desenvolvimento da competência intercultural, isto é, a assunção de um olhar crítico e reflexivo sobre a linguacultura-materna (LC1) e a linguacultura-alvo (LC2), bem como de uma postura de abertura e de não julgamento do diverso. Em outras palavras, objetiva-se o descentramento do sujeito, de tal modo que sua LC1 deixe de ser seu centro único de referência. Assim, promove-se o

[...] combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação. O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras percepções, descubra outras perspectivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas (Grosso *et al.*, 2011, p. 13).

Os conceitos de língua, cultura e sociedade são, portanto, indissociáveis. A língua é inseparável da cultura enquanto sua transmissora e enquanto materialização de nosso modo de ver o mundo. A cultura, por seu lado, é particular e específica de uma dada sociedade e um agente modelador e transformador da linguagem. O cultural influencia e determina o linguístico e é manifestação própria e genuína do social. Contudo, a inseparabilidade e interdependência desses aspectos nem sempre são

tratadas a contento. Muitos dos planejamentos e das ações didático-pedagógicas que afirmam ser produzidos de acordo com uma perspectiva (inter)cultural, vangloriando-se de promoverem um ensino-aprendizagem interculturalmente sensível, no fundo restringem-se – devido às dificuldades inerentes ao trabalho com a interculturalidade – a práticas tradicionais conteudísticas (Mendes, 2010). Frequentemente, como observado por diversos pesquisadores, trazem-se “[...] aspectos estanques da cultura da língua que está sendo ensinada, sem a preocupação com a cultura ou *culturas* dos envolvidos no processo” (Mendes, 2010, p. 58).

À luz de considerações dessa natureza, afloram indagações quanto ao modo como o QuaREPE trata as questões culturais e, em nível mais aprofundado, quanto ao seu caráter intercultural. Consequentemente, neste artigo, de maneira geral, objetivamos analisar se o QuaREPE, de fato, promove um diálogo intercultural entre os aprendentes, se reconhece as diversidades culturais e se adota uma perspectiva etnorrelativista. Para tanto, procedemos à tabulação de todas as sugestões de trabalho constantes do *QuaREPE TA*, que submetemos à análise qualitativa, e a partir das quais expomos, em detalhe, três propostas.

Meyer (2013) assinala que, gradualmente, tem-se constatado a importância da cultura e do desenvolvimento da competência intercultural para aprendentes de línguas estrangeiras, transcendendo o estudo restrito à gramática e ao léxico. É preciso termos consciência de que,

[...] só a partir de uma abordagem interculturalista – sem abandonar o foco na forma, claro – se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E,<sup>1</sup> aquele que permitirá que o aprendiz não apenas produza sentenças do português corretas, mas também adequadamente contextualizadas, e empregadas por um falante que se comporte socialmente de forma também adequada (Meyer, 2013, p. 3).

As questões culturais necessitam ser problematizadas, pesquisadas, analisadas, discutidas, deixando-se de lado a perspectiva monocultural, em prol do reconhecimento da diversidade cultural, sob uma perspectiva crítica e analítica. Seu espaço no âmbito de instrução formal deve estar assegurado de maneira central, rompendo com a tradição de se ensinarem exclusivamente as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado pela autora, que significa Português como Segunda Língua para Estrangeiros.

## 2 Cultura e sua indissociabilidade da língua

Neste artigo, adotamos o conceito de cultura como sendo os modos pelos quais uma pessoa pensa e se comporta, concebendo o mundo e apreciando as coisas da vida (Kramersch, 1998, p. 7). Compartilhados pelos membros de uma mesma comunidade discursiva, esses modos, segundo Kramersch (1998), vão se sedimentando na cultura de um povo, com o correr do tempo, passando a ser considerados como um comportamento natural, presente na identidade de tais pessoas, o que acaba moldando suas práticas diárias. É importante destacar que

[...] pessoas que se identificam como membros de um grupo social (família, vizinhança, afiliação profissional ou étnica, nação) adquirem jeitos comuns de ver o mundo por meio de suas interações com outros membros do mesmo grupo. Essas visões são reforçadas por instituições como a família, a escola, o local de trabalho, a igreja, o governo e outros lugares de socialização por toda vida deles. Atitudes comuns, crenças, e valores são refletidos no modo em que os membros do grupo usam a linguagem – por exemplo, o que eles escolhem ou não dizer e como dizem<sup>2</sup> (Kramersch, 1998, p. 6).

Kramersch (1998, p. 10) define “cultura” como afiliação a uma comunidade discursiva que compartilha uma história, um espaço social e imaginários em comum. Além de não ser homogênea e estar em constante processo de mudança, é um lugar de luta por poder e reconhecimento (Kramersch, 1998). A cultura não é una; pelo contrário: existe uma infinidade delas. Dentre essas culturas, algumas são prestigiadas, valorizadas e dominantes, ao passo que outras são marginalizadas e até mesmo combatidas.

Bennett (2013) subdivide a cultura em duas categorias: a objetiva e a subjetiva. A cultura objetiva “[...] refere-se aos aspectos institucionais da cultura, como os sistemas políticos e econômicos, e aos seus produtos, como arte, música, culinária etc.”<sup>3</sup> (Bennett, 2013, n.p.). A cultura subjetiva, por sua vez, engloba a “[...] experiência da realidade social formada pelas instituições da sociedade — em outras palavras, é

---

<sup>2</sup> Tradução nossa de: “People who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliation, nation) acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group. These views are reinforced through institutions like the family, the school, the workplace, the church, the government, and other sites of socialization throughout their lives. Common attitudes, beliefs, and values are reflected in the way members of the group use language – for example, what they choose to say or not to say and how they say it” (Kramersch, 1998, p. 6).

<sup>3</sup> Tradução nossa de: “[...] refers to the institutional aspects of culture, such as political and economic systems, and to its products, such as art, music, cuisine, etc.” (Bennett, 2013, n.p.).

a *visão de mundo* das pessoas de uma sociedade”<sup>4</sup>. Ambos os conceitos – cultura objetiva e cultura subjetiva – são fundamentais para a compreensão da interculturalidade. Em contexto de instrução formal, como nos livros didáticos, todavia, a cultura apresentada aos aprendentes é frequentemente apenas a cultura objetiva, muitas vezes a título de mera curiosidade e de forma estereotipada.

Segundo Kramsch (1998, p. 3), “a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais”<sup>5</sup>. As palavras “[...] expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque se referem a um estoque de conhecimento sobre o mundo que outras pessoas compartilham”<sup>6</sup> (Kramsch, 1998, p. 3); não são neutras e carregam um posicionamento ideológico, visto que transparecem atitudes, crenças e pontos de vista. A língua, em última análise, cria, expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. Se, por um lado, os membros de uma comunidade social não somente expressam suas experiências, mas também as criam por meio da língua (Kramsch, 1998); por outro, a língua simboliza a realidade cultural, ao passo que é símbolo das identidades sociais, sendo dotada de um valor sócio-histórico.

Em linhas gerais, a língua(gem) faz parte de nós, permeia nosso modo de pensar e de ver o mundo, de categorizar nossas experiências e percepções. Para Agar (1994, p. 28),

[...] a língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando alguém se depara com diferentes significados, quando alguém se torna consciente de si mesmo e trabalha para construir uma ponte para os outros, é ‘cultura’ que se está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura.<sup>7</sup>

As convenções culturais moldam o uso da linguagem escrita e falada ao imporem normas de socialização e de interpretação por meio de um ritual invisível: expressões de polidez; regras de etiquetas; o que se pode ou não dizer em certas circunstâncias,

---

<sup>4</sup> Tradução nossa de: “[...] experience of the social reality formed by a society’s institutions — in other words, it is the *worldview* of a society’s people” (Bennett, 2013, n.p.).

<sup>5</sup> Tradução nossa de: “Language is the principal means whereby we conduct our social lives” (Kramsch, 1998, p. 3).

<sup>6</sup> Tradução nossa de: “[...] express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share” (Kramsch, 1998, p.3).

<sup>7</sup> Tradução nossa de: “Language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, ‘culture’ is what you’re up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture” (Agar, 1994, p. 28).

levando sempre em consideração quem é o seu interlocutor; e o gênero textual mais apropriado ao contexto de interação (Kramsch, 1998).

#### **4 A interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e os componentes da competência intercultural**

Interculturalidade, no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, refere-se à “[...] capacidade de aceitar o diferente, aprender a descobrir com a ajuda da língua uma nova cultura e olhar para a sua própria com criticidade” (Ferreira, 1998, p. 45). Dessa forma, viabiliza-se a “[...] construção de um horizonte comum para que a alteridade tenha seu espaço de mediação e livre manifestação assegurado” (Paiva; Viana, 2017, p. 236). Tais propósitos embasam a atual educação intercultural, que se pauta pela *Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais* – documento oriundo da UNESCO, de 1978.

Nos estudos da linguagem, a interculturalidade assumiu alguma relevância no contexto do pós-guerra, em virtude da expansão imperialista dos Estados Unidos, que buscavam, inicialmente, promover um recurso facilitador e auxiliar para a aprendizagem de funcionários do Instituto de Serviços Estrangeiros, imersos em outros países (Oliveira, 2014). Mais tarde, nos anos de 1980, os teóricos da área de inglês como língua estrangeira desenvolveram a Abordagem Comunicativa Intercultural, na qual se destaca a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem de um idioma. Nas palavras de Corbett (2003, p. 2),

Um curso de línguas preocupado com ‘cultura’ [...] amplia seu escopo com foco na melhoria das ‘quatro habilidades’ de leitura, escrita, compreensão oral e fala, de modo a ajudar os aprendizes a adquirirem habilidades culturais, tais como estratégias para a observação sistemática de padrões comportamentais. Além disso, à medida que os aprendizes atingem um entendimento mais profundo de como a língua-alvo é usada para atingir as metas culturais explícitas e implícitas da comunidade da língua estrangeira, eles devem ser provocados a refletir sobre os modos como suas próprias línguas e comunidade funcionam. O aprendiz intercultural serve, no fim das contas, como um mediador entre grupos sociais diferentes que usam línguas e variedades linguísticas diferentes.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Tradução nossa de: “A language course concerned with ‘culture’, then, broadens its scope from a focus on improving the ‘four skills’ of reading, writing, listening and speaking, in order to help learners acquire cultural skills, such as strategies for the systematic observation of behavioural patterns. Moreover, as learners come to a deeper understanding of how the target language is used to achieve the explicit and implicit cultural goals of the foreign language community, they should be prompted to reflect on the ways in which their own language and community functions. The intercultural learner ultimately serves as a mediator between different social groups that use different languages and language varieties” (Corbett, 2003, p. 2).



De modo geral, desenvolver a competência intercultural nos aprendentes pressupõe a promoção da reflexão e do respeito à heterogeneidade; a escuta autêntica; a mediação entre linguaculturas (LC1 e LC2); a colocação da relação entre o *eu* e o *outro*; e o distanciamento da ideia de monocultura, idealizada e dominante desde os tempos coloniais. Conforme Fleuri (2001, p. 53), “[...] a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos”. A estratégia passa, portanto, pela troca de experiências, conhecimentos, valores, concepções, narrativas. A competência intercultural, conforme cunhado por Byram, Gribkova e Starkey (2002), é constituída por cinco elementos: Atitudes Interculturais (*Savoir Être*); Conhecimentos (*Savoirs*); Habilidades de Interpretação e de Relação (*Savoir Comprendre*); Habilidades de Descoberta e de Interação (*Savoir Apprendre/Faire*); e Consciência Cultural Crítica (*Savoir s’Engager*).

O desenvolvimento de *Atitudes Interculturais*, primeiramente, requer “[...] a curiosidade, a abertura e a prontidão para suspender descrenças sobre outras culturas e crenças sobre sua própria cultura” (Oliveira, 2014, p. 183). Ao tomarmos consciência de que nossa cultura – com suas crenças, valores e visões de mundo – não é única nem superior à do outro, evitaremos desenvolver um comportamento etnocêntrico. Concomitantemente, também promoveremos um diálogo intercultural, já que o etnocentrismo nos levaria a agir de modo acrítico e unilateral. Sem conceder espaço para cogitar-se sobre os valores dos outros, tornamo-nos “donos da verdade”, e nossos valores passam a ser absolutos. Ademais, ao adotarmos *Atitudes Interculturais*, estamos mais atentos à existência de estereótipos e de preconceitos vinculados a certas culturas normalmente marginalizadas.

O segundo elemento, por sua vez, é constituído pelos *Conhecimentos* que temos da nossa própria cultura e da cultura do outro, com suas representações e produtos, incluindo a consciência acerca de como a interação pode ocorrer de formas distintas nos mais variados grupos sociais, a fim de se evitem mal-entendidos ou interpretações equivocadas. O terceiro elemento, as *Habilidades de Interpretação e de Relação*, refere-se à capacidade de interpretar um documento ou um evento pertencente a outra cultura, almejando-se sua explicação e correlação com aspectos próprios da sua cultura. As *Habilidades de Descoberta e de Interação*, o quarto componente, dizem respeito à aquisição de novos conhecimentos acerca de uma

cultura e de suas práticas culturais, bem como “à habilidade de ativar conhecimentos, atitudes e habilidades dentro dos limites da comunicação e interação em tempo real” (Oliveira, 2014, p. 186).

Por último, a *Consciência Cultural Crítica* é “[...] a habilidade que o indivíduo possui de avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e em outras culturas e países” (Oliveira, 2014, p. 186). Sob essa perspectiva, é fundamental, para o desenvolvimento de tal habilidade, que os professores promovam discussões nas quais os aprendentes tenham a oportunidade de compreender que

[...] o senso comum pode ser o meio mais curto para a criação de estereótipos e interpretações equivocadas de realidades diferentes daquela com que eles estão acostumados. Por isso, um elemento essencial na construção dessa consciência crítica é estar sempre aberto ao que é diferente e fazer um esforço para não julgar com critérios de sua própria cultura (Oliveira, 2014, p. 186).

A partir dessas considerações, fica claro que cabe ao ensino de línguas a promoção da posição que reconhece o respeito pela dignidade humana e a igualdade de direitos humanos como a base democrática para a interação social (Byram; Gribkova; Starkey, 2002). Desse modo, a língua funciona como “[...] a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação” (Mendes, 2011, p. 140).

## **6 Análise do QuaREPE sob uma perspectiva cultural/intercultural**

No processo de tabulação dos dados, destacamos todos os comandos das atividades presentes na seção “Sugestões de trabalho” do *QuaREPE TA*. No total, foram identificados oitenta e sete (87) comandos nas propostas de atividades.

Nessa tabulação, utilizamos as seguintes categorias de análise: 1. abordagem cultural; 2. tipo de cultura; 3. perspectiva etnográfica; e 4. terceiro lugar. A *primeira categoria* (abordagem cultural) destina-se a avaliar se o QuaREPE sugere atividades cujos comandos abordam (ou permitem abordar), de algum modo, os aspectos culturais, quer da C1 quer da C2. Avalia-se, além disso, nessa categoria, se a abordagem cultural é explícita ou implícita. Em outras palavras, se o comando da sugestão de atividade tem teor cultural explícito ou se, mesmo não o fazendo, pode ser explorado (inter)culturalmente. Na *segunda categoria* (tipo de cultura), embasados

em Bennett (2013), avaliamos se os aspectos culturais presentes nos comandos das sugestões de trabalho se inscrevem na cultura objetiva ou na cultura subjetiva. Na *terceira categoria* (etnográfica), verificamos se o QuaREPE adota uma perspectiva etnocêntrica ou etnorrelativista. Por último, na quarta categoria (terceiro lugar), avaliamos se os comandos das sugestões de trabalho do QuaREPE criam condições para a assunção de um terceiro lugar dialógico, em que a LC1 e a LC2 coexistem e se diluem em uma espécie de terceira identidade.

Nos casos em que, na primeira categoria (abordagem cultural), a abordagem é considerada explícita, atribuímos valência um (1). Quando a abordagem é implícita, atribuímos valência menos um (-1). A valência zero (0) é atribuída quando a abordagem não é explícita nem implícita. Em relação ao tipo de cultura (segunda categoria), aos comandos avaliados como veiculando a denominada cultura objetiva é atribuída valência zero (0); aos comandos que optam pela cultura subjetiva é atribuída valência um (1). No caso da perspectiva etnográfica (terceira categoria), atribuímos valência zero (0) quando a perspectiva é etnocêntrica e valência um (1) quando a perspectiva é etnorrelativista. Por fim, quando o comando da sugestão de trabalho viabiliza o terceiro lugar, atribuímos valência um (1); quando, pelo contrário, não se observa o encaminhamento de um terceiro espaço, a valência é zero (0).

No levantamento realizado, obtivemos os seguintes dados:

- Treze (13) comandos das atividades sugeridas pelo *QuaREPE TA* não adotam nenhuma abordagem cultural, tendo valência total igual a zero (0);
- A esses treze (13) comandos, cuja valência cultural é zero (0), somam-se trinta e sete (37), cuja abordagem cultural está implícita, com valência total igual a menos um (-1), perfazendo cinquenta (50) comandos que não abordam cultura (de um total de oitenta e sete)

Em relação aos comandos que manifestamente adotam uma abordagem cultural, identificamos as ocorrências elencadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Comandos com abordagem cultural.

<b>Classificação</b>	<b>Valência</b>	<b>ocorrências</b>
Cultura objetiva, etnocêntrica, sem terceiro espaço	1	8
Cultura objetiva, etnorrelativista, com terceiro espaço	3	8

Cultura objetiva, etnorrelativista, sem terceiro espaço	2	2
Cultura subjetiva, etnocêntrica, sem terceiro espaço	2	4
Cultura subjetiva, etnorrelativista, com terceiro espaço	4	14
Cultura subjetiva, etnorrelativista, sem terceiro espaço	3	1

Fonte: Elaboração própria.

Podemos, assim, constatar que, embora o QuaREPE defenda e afirme respaldar uma perspectiva intercultural, somente 42,5% dos comandos das suas atividades viabilizam, de fato, tal abordagem. É importante salientar que uma expressiva parcela dos comandos das atividades sugeridas no *QuaREPE TA* poderia ser trabalhada culturalmente, de modo a estabelecer diálogos interculturais (42, 5%). Entretanto, tal perspectiva não é explorada.

No que tange aos comandos das sugestões de trabalho que adotam uma abordagem cultural, observamos que 54% deles restringem-se ao plano da cultura objetiva. Ademais, 32,4% são de cunho etnocêntrico, promovendo abertamente a cultura portuguesa.

Relativamente à terceira e à quarta categorias – perspectiva etnográfica e terceiro espaço –, assinalamos que, nos casos em que a abordagem cultural inexistente ou está implícita, bem como naqueles em que não se observa a viabilização de qualquer dialogia entre LC1 e LC2, atribuímos valência zero (0). No total, cinquenta (50) comandos foram assim classificados. Nos restantes trinta e sete (37) comandos, observamos que a perspectiva etnocêntrica ocorre em apenas três (3) ocasiões: uma (1) em um caso de cultura objetiva, sem promoção do terceiro espaço; duas (2) em ocorrências de cultura subjetiva, com preocupação com o terceiro lugar. Na maioria, em trinta e quatro (34) ocasiões (de um universo de trinta e sete), a perspectiva etnográfica é etnorrelativista. Não podemos, todavia, descurar que estes dados são referentes apenas aos comandos com abordagem cultural explícita, correspondentes a somente 42,5% do total. Em termos gerais, menos da metade (39,04%) dos comandos do *QuaREPE TA* são etnorrelativistas.

No que tange ao terceiro espaço – quarta categoria –, do total de oitenta e sete (87) comandos, apenas sete (7) foram classificados como viabilizando, de forma manifesta, a assunção de uma terceira identidade. Ou seja, apenas 8,04% dos comandos do *QuaREPE TA* apresentam preocupação explícita com o “entrelugar” (Bhabha, 1998).

Para ilustrarmos nossa análise, selecionamos três propostas de atividades presentes na seção “Sugestões de Trabalho”, respectivamente, para os níveis B1, B2 e A2, respeitando-se a faixa etária do público-alvo. As propostas serão apresentadas e comentadas a seguir.

Figura 1: Sugestão de Trabalho 1 – Tempos Livres.

SUGESTÕES DE TRABALHO

PÚBLICO: 11 - 14 anos



**TEMA:** Tempos livres

**1. Descobrir os lugares que a Lúcia vai ver nas próximas férias em Portugal, identificá-los e fazer uma breve pesquisa sobre eles, apresentando, de seguida, o texto oralmente.**








**2. Organizar uma viagem virtual ao Norte ou ao Sul de Portugal e procurar locais de interesse. Informar-se acerca do preço da viagem, das pousadas, dos hotéis e das festas que há na zona.**

**3. Fazer uma exposição dos planos de viagem.**

**4. Escrever um postal.**

Estás finalmente de férias. Escreve um postal a contar a tua chegada (hora e local), qual o meio de transporte utilizado para chegar ao local de férias e as tuas primeiras impressões.

Fonte: Grosso (2011, p. 38).

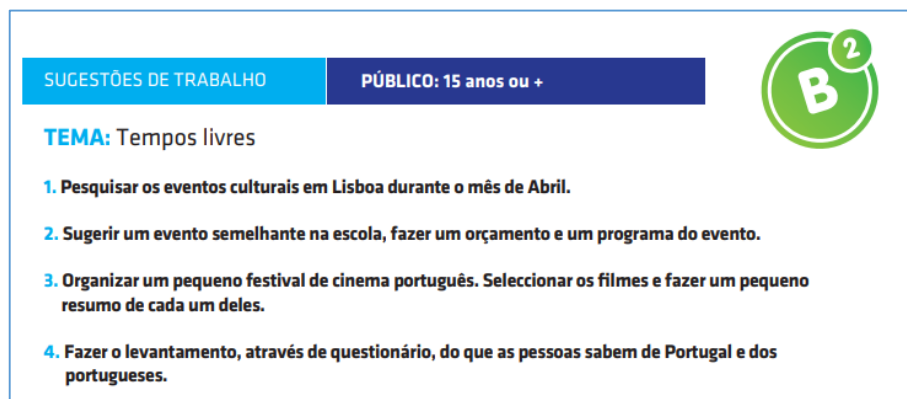
A sugestão de trabalho apresentada na Figura 1 tem por temática *Tempos Livres* e objetiva que o aprendiz realize uma pesquisa acerca de centros turísticos em Portugal. O aspecto cultural está representado por fotos de tais locais, traços pertencentes à cultura objetiva. Desse modo, o objetivo de aprendizagem restringe-

se à demonstração de informações. Destacamos, ainda, que, ao solicitar somente a apresentação oral do texto elaborado, não haverá um trabalho com a língua em uso real, tampouco interação.

Em seguida, propõe-se a organização de uma viagem ao Norte ou ao Sul do país, o que direciona demasiadamente a atividade e subtrai dos aprendentes a oportunidade de escolherem trabalhar com a apresentação de pontos culturais de seus próprios países. Ademais, negligencia-se a possibilidade de esse estudante estar aprendendo o idioma em outros países e não necessariamente em Portugal, desconsiderando, assim, suas necessidades e objetivos. Em linhas gerais, dirige-se o foco somente para o país lusitano, deixando-se de lado as outras nações/culturas que adotam o português como língua oficial.

Aponta-se, portanto, uma evidente necessidade de se estabelecer um diálogo intercultural em tal material, o que poderia ter sido alcançado por meio de uma proposta de apresentação de centros turísticos pertencentes às culturas de cada aprendente. A nossa sugestão é levar em consideração um contexto de instrução heterogêneo e incentivar discussões acerca da diversidade cultural, não se restringindo a um plano superficial de trabalho, destituído de reflexão.

Figura 2: Sugestão de Trabalho 2 – Tempos Livres.



**SUGESTÕES DE TRABALHO** PÚBLICO: 15 anos ou + **B<sup>2</sup>**

**TEMA:** Tempos livres

1. Pesquisar os eventos culturais em Lisboa durante o mês de Abril.
2. Sugerir um evento semelhante na escola, fazer um orçamento e um programa do evento.
3. Organizar um pequeno festival de cinema português. Seleccionar os filmes e fazer um pequeno resumo de cada um deles.
4. Fazer o levantamento, através de questionário, do que as pessoas sabem de Portugal e dos portugueses.

Fonte: Grosso (2011, p. 39).

A segunda atividade selecionada, apresentada na Figura 2, também sobre *Tempos Livres*, mais uma vez se volta para a cultura portuguesa por meio de uma sugestão de pesquisa a respeito de eventos culturais em Lisboa no mês de abril. No terceiro comando, solicita-se a organização de um festival de cinema português, novamente negligenciando-se as culturas de origem dos aprendentes, bem como as dos outros países de língua portuguesa. No último comando, propõe-se uma

investigação acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre Portugal. Isso não é, todavia, acompanhado de qualquer proposta de reflexão sobre as possíveis generalizações e estereótipos que assomarão nos discursos dos aprendentes.

De novo, não há promoção de diálogos interculturais, e trabalha-se somente com a cultura objetiva – eventos culturais e cinema – de modo superficial e sem discussões produtivas, relegando as necessidades dos estudantes, principalmente daqueles que não estão no país lusitano. A fim de incitar reflexões, comparações entre as diversas culturas que existam em sala de aula, seria interessante que os aprendentes falassem sobre o conhecimento que têm da cultura do outro, havendo, entretanto, espaço para ponderações críticas acerca das diferenças individuais, da origem de possíveis estereótipos que tenham sido apresentados, o que favoreceria a sua desconstrução, promovendo diversidade, respeito ao próximo e inclusão.

Figura 3: Sugestão de Trabalho 3: Higiene e Saúde – Alimentação.



Fonte: Grosso (2011, p. 43).

A última atividade selecionada como exemplo, mostrada na Figura 3, traz imagens que simbolizariam festas tradicionais dos países europeus – mais uma vez deixando transparecer nitidamente seu viés de elaboração eurocêntrico. Desconsidera-se, dessa forma, que eventos como o Natal, a Páscoa, o Halloween e o Carnaval são mundialmente conhecidos e celebrados também fora da Europa. No Odisseia, Natal, RN, v. 9, n. 1, p. 91~109, jan.-jun. 2024

Brasil, por exemplo, o Carnaval assume uma enorme importância, consistindo em um traço distintivo do próprio país e ajudando a moldar a forma como os brasileiros são vistos no exterior – o que propiciaria uma discussão acerca de estereótipos de que uma cultura pode padecer. Aqui, novamente, inexistem o incentivo de práticas interculturais e de valorização do que esteja fora do âmbito europeu. Ademais, acentua-se apenas o aspecto objetivo da cultura – festas tradicionais e culinária. É importante destacar que o comando apenas solicita que se identifique os períodos das festas e se proponha um prato para cada uma delas, o que não requer reflexão nem criticidade.

A fim de promover a interculturalidade, seria oportuno questionar se tais festas têm relevância sociocultural nos países dos aprendentes, como elas são realizadas e que impactos exercem sobre a comunidade. Outrossim, seria oportuna a apresentação de outros eventos festivos típicos das culturas maternas.

Os exemplos aqui destacados servem para ilustrar como o QuaREPE busca promover a cultura portuguesa, fundamentando-se sobre uma visão eurocêntrica, que se materializa em atividades alheias ao aprofundamento cultural e sem incentivo a reflexões. Deixam-se de lado oportunidades de se promover o estabelecimento de diálogos com as culturas dos aprendentes, assim como de prover visibilidade às culturas de outros países que também adotam o português como língua oficial. Dessa forma, a postura do QuaREPE não “[...] busca perceber as diferenças étnicas e culturais que permeiam as diferentes culturas, para que a interação entre as pessoas ocorra num clima de respeito, entendimento e aprendizagem em direção à alteridade [...]” (Ferreira, 1998, p. 47). Ademais, propõe-se trabalhar tão-somente com aspectos visíveis da cultura ou com a cultura objetiva, como se verificou nas atividades aqui elencadas (centros turísticos, datas festivas e comidas típicas). Traços da cultura subjetiva – como comportamentos de interação social, modos de pensar ou de agir – não são sequer apresentados. Promove-se, portanto, uma aprendizagem passiva, apresentando-se um conceito de cultura como um conjunto estanque de fatos e informações.

## **7 Considerações finais**

Embora esteja amplamente difundida a importância de se estabelecer um ensino de línguas sensível à cultura e ao diálogo intercultural, na prática educativa é possível



identificar que essa ainda não é uma realidade plenamente concretizada. O conceito de cultura, frequentemente, “se reduz à apresentação de conteúdos culturais quase sempre representados por aspectos estanques da cultura da língua que está sendo ensinada, sem a preocupação com a cultura ou *culturas* dos indivíduos envolvidos no processo” (Mendes, 2010, p. 58).

Muitos materiais didáticos restringem “a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estudo da vida da cultura da língua-alvo” (Mendes, 2010, p. 58). É ainda Mendes (2010, p. 59) que salienta que,

quanto aos materiais didáticos produzidos de acordo com uma perspectiva cultural/intercultural, além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira, os quais são centrados nos aspectos formais da língua e nas amostras de linguagem descontextualizadas, salvo raras exceções.

É importante acrescentar que o QuaREPE – enquanto documento orientador, que funda as bases pedagógicas para o ensino do português para estrangeiros – deveria se preocupar em promover o ensino intercultural de fato, o que não é efetiva e satisfatoriamente levado a cabo, de maneira prática, em sua proposta, apesar de o documento se autoafirmar como material voltado à diversidade cultural e à promoção de uma consciência intercultural.

Identifica-se no QuaREPE uma flagrante negligência com a infinidade de culturas que coexistem nas salas de aula de português para estrangeiros, privilegiando-se e prestigiando-se ostensiva e abertamente a cultura lusitana. Apresenta-se majoritariamente, em suas propostas de atividade, os aspectos da cultura objetiva, trazendo suas manifestações mais notórias, de modo um tanto simplificado e com pouco estímulo à reflexão e à criticidade. Trabalha-se, portanto, sob uma perspectiva assumidamente mais eurocêntrica, reforçando-se o etnocentrismo. Em seu exemplário, o documento não traz uma preocupação manifesta em se promoverem diálogos interculturais e, com isso, relega a segundo plano o cultivo de valores como o respeito e a tolerância, que seriam fomentados por meio da conscientização intercultural.

Ao adotarmos o QuaREPE, portanto, como um norte para a educação linguística e cultural do estrangeiro, precisamos observar que há um descompasso entre o seu discurso científico – coerente, democrático e inovador – e suas sugestões de

atividades práticas, tão aquém dos valores trazidos em sua fundamentação teórica. É imprescindível, pois, nos afastarmos da noção de monocultura, a fim de que possamos possibilitar uma preparação mais eficiente do processo de ensinar nossa linguacultura a aprendentes estrangeiros, proporcionando-lhes a possibilidade de um ser e um agir socialmente mais justos no mundo.

## QUAREPE: ASYMMETRIES IN (INTER)CULTURAL REPRESENTATIONS OF THE LUSOPHONE WORLD

**Abstract:** In this article, we intend to present a qualitative and descriptive analysis on how the *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) deals with the issues of diversity and interculturality. It is important to point out that, in recent decades, there has been a lot of discussion about the importance of developing intercultural competence in foreign language learners. However, in educational practices and teaching materials, the implementation of these precepts is still not a reality. Thus, questions arise on how QuaREPE deals with the cultural issue and to what extent it is intercultural indeed. Therefore, we aim to analyze whether QuaREPE, in fact, establishes an intercultural dialogue between learners, recognizing the cultural diversities. Thereunto, we tabulate all the task commands from the second part of QuaREPE, “Tasks, Activities, Exercises and Resources for Assessment”, analyzing with more details three proposals of activities. Our theoretical approach is constituted by authors such as Kramersch (1998); Byram, Gribkova e Starkey (2002); Bennett (2013); and Agar (1994), among others. As a preliminary result, we point out that the QuaREPE (guiding document) adopts a Eurocentric perspective, promoting only the Portuguese culture. Thus, it is a document that presents unsuccessful practices regarding the effective development of intercultural awareness.

**Keywords:** QuaREPE; Portuguese as a Foreign Language; culture; interculturality.

### Referências

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow, 1994.

BENNETT, M. J. *Basic Concepts of Intercultural Communication: paradigms, principles e practices*. 2. ed. [s.l.], Intercultural Press, 2013.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, 2002.

CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. (org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-48.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*. Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.

GROSSO, M. J. *et al. QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Documento Orientador. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

GROSSO, M. J. *et al. QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação. Lisboa: Ministério da Educação, 2011b.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MEYER, R. M. de B. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. In: MEYER, R. M. de B. (org.). *Português para Estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC, 2013. p. 13-34.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-158.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. (org.). *Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teoria, práticas e ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural*. *Portuguese Language Journal*, V. 11, p. 234-254, 2017.

*Recebido em 18/11/2023*

*Aceito em 16/04/2024*

*Publicado em 22/04/2024*