

Ensino de Português como Língua Estrangeira: Discurso e Interculturalidade

Organização:
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor

Valter Joviniano de Santana Filho

Vice-reitor

Rosalvo Ferreira Santos

EDITORA UFS

Coordenação do Programa Editorial

Maíra Carneiro Bittencourt Maia

Coordenação Gráfica

Luís Américo Silva Bonfim

Conselho Editorial

Alfredo Dias de Oliveira Filho

Alisson Marcel Souza de Oliveira

Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Fernando Bittencourt dos Santos

Flávia Lopes Pacheco

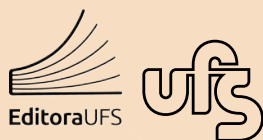
Luís Américo Silva Bonfim

Maíra Carneiro Bittencourt Maia (Presidente)

Márcia Regina Pereira Attie

Petrônio José Domingues

Renata Ferreira Costa Bonifácio



Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"

Jardim Rosa Elze - CEP: 49100-000 São Cristóvão - Sergipe

Contatos: +55 (79) 3194-6920 - Ramais 6922 ou 6923

editora@academico.ufs.br

www.editora.ufs.br | www.livraria.ufs.br

Ensino de Português como Língua Estrangeira: Discurso e Interculturalidade

Organização:
Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Eduardo Lopes Piris



São Cristóvão / 2023



© Editora UFS, 2023.

CC

BY

NC

SA

Direitos para esta edição cedidos à Editora UFS. Qualquer parte desta publicação poderá ser utilizada e transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, desde que citada a fonte.

Obra selecionada e publicada com recursos públicos advindos do Edital 001/2021 do Programa Editorial da UFS.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Guilherme Al-chedyack Kauark

PREPARAÇÃO E REVISÃO

Vanessa Góes

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

E59	Ensino de Português como língua estrangeira [recurso eletrônico] : discurso e interculturalidade / Organização: Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Eduardo Lopes Piris. – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2023. 254 p. : il. ISBN 978-65-86195-95-8
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. II. Piris, Eduardo Lopes.	
CDU 811.134.3	

SUMÁRIO

Apresentação

06

1- Língua-cultura, identidade e ensino de língua estrangeira

Maria José Coracini

2- Histórico do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira nas universidades brasileiras: dos primeiros passos à atualidade

Alessandra Montera Rotta

3- Competência intercultural nas aulas de língua estrangeira: a perspectiva de Michael Byram

Tatiany Pertel Sabaini Dalben

4- A interculturalidade nos elementos provocadores e seus roteiros de perguntas da interação oral do exame Celpe-Bras

Sabrina Borges

5- Cultura(s) e gêneros discursivos: quais são os espaços de representação no exame Celpe-Bras?

Débora Simões Araújo

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

6- Interculturalidade e discurso no ensino de Português como Língua Estrangeira: o tratamento de elementos culturais num livro didático

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Eduardo Lopes Piris

7- Língua, discurso, cultura e interculturalidade num livro didático de Português como Língua Estrangeira

Cecília Souza Santos Sobrinha

177

8- Leitura e interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira:

análise do livro didático *Brasil Intercultural*

Natasha Susmaga Vargas

197

9- Ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira no Chile: o livro didático e as tarefas comunicativas

Patricia Alejandra Faúndez Ríos

225

Sobre a Organização

249

Sobre as Autoras

250

120

145

69

97

39

18

Interculturalidade e discurso no ensino de Português como Língua Estrangeira: o tratamento de elementos culturais num livro didático

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

Introdução

Situamos nosso trabalho no campo da Linguística Aplicada e recorreremos às teorias do discurso para discutir questões sobre o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Nosso objetivo geral é construir uma reflexão sobre a interação discursiva intercultural no ensino no PLE, ou seja, sobre o uso concreto da língua em práticas sociais de linguagem constitutivamente interculturais, em contraposição à tradição de ensino que inculca nos professores e nos estudantes uma ideia normativa de língua que deve ser antes adquirida para depois ser usada como ferramenta de comunicação em língua estrangeira.

Pennycook (2003, p. 27) propõe uma Linguística Aplicada Crítica que explora a linguagem em contextos sociais, levantando questões críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência, e o entendimento histórico sobre a origem e a estruturação das relações sociais. Nesse sentido, Moita Lopes (2009) preconiza que os objetivos das perspectivas Indisciplinar, Crítica ou Transgressiva da Linguística

Aplicada se afastam do aplicacionismo das primeira e segunda viradas da Linguística Aplicada, já que investem na reflexão acerca da linguagem e das práticas sociais.

Subscrevemos nossa reflexão nessa agenda de pesquisa e, para alcançar tais objetivos, mobilizamos teorias discursivas para refletir acerca do ensino de PLE, uma vez que a interação e a produção de discursos entre os intervenientes da relação pedagógica³⁹ estão submetidas a um mecanismo de dominação ideológica formado por toda a rede de práticas discursivas e não discursivas estabelecida, durante décadas, entre o discurso didático-pedagógico, as instituições de ensino, as editoras que publicam livros didáticos, as leis sobre a língua portuguesa e a produção científica em torno do português e de seu ensino, o que, com base no conceito foucaultiano de dispositivo de poder, chamamos, em Azevedo e Piris (2016; 2018), de dispositivo de ensino de línguas estrangeiras.

Desse modo, pretendemos, neste trabalho, (1) situar a inserção da interculturalidade no ensino de PLE, (2) apresentar algumas formulações sobre a dimensão discursiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de PLE e sua relação com interculturalidade e (3) ilustrar nosso ponto de vista com a análise do tratamento didático da interculturalidade em três atividades do livro didático de PLE *Brasil Intercultural*.

39. Baseados na concepção de relação pedagógica de Maria Teresa Estrela e de José Morgado e na concepção de processo de objetivação e subjetivação de Michel Foucault (2003), Eduardo Piris e Isabel Azevedo (2018) mostram como o autor do livro didático, na dimensão do simbólico, constitui-se como um interveniente da relação pedagógica na aula de PLE, juntamente com o professor e o estudante.

A inserção da interculturalidade no ensino de PLE

A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras tem sido objeto de estudo de autores como Byram (1989; 1997), Kramsch (1993), Mendes (2007; 2010), entre outros, e de orientações de documentos produzidos por agências europeias, como o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), as *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (UNESCO, 2006) e o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (BEACCO et al., 2010).

No Brasil, quem introduz a discussão sobre o lugar da interculturalidade no ensino comunicativo de Português como Língua Estrangeira é Edleise Mendes, que, inscrevendo-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, propõe a reflexão acerca do ensino intercultural de língua estrangeira a partir da compreensão do “que significa comunicar-se de modo intercultural” (MENDES, 2007, p. 121). Fundamentalmente, para a autora, “aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser [...] um diálogo entre culturas” (2007, p. 123), tendo em mente que o encontro entre culturas é acompanhado das tensões decorrentes dos conflitos entre diferentes visões de mundo (2007, p. 121). E, no que toca ao ensino-aprendizagem de PLE, esses conflitos devem ser considerados na preparação, desenvolvimento e avaliação do planejamento de ensino (2007, p. 122).

Para a inclusão da cultura e das relações interculturais do ensino-aprendizagem de PLE, Mendes (2007, p. 125) orienta que o ensino de uma língua estrangeira

que se pretende intercultural, “antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação”. Para isso, Mendes (2007) recorre aos quatro princípios postulados por Kramsch (1993, p. 205-206) para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura. Concentremo-nos nisso, portanto:

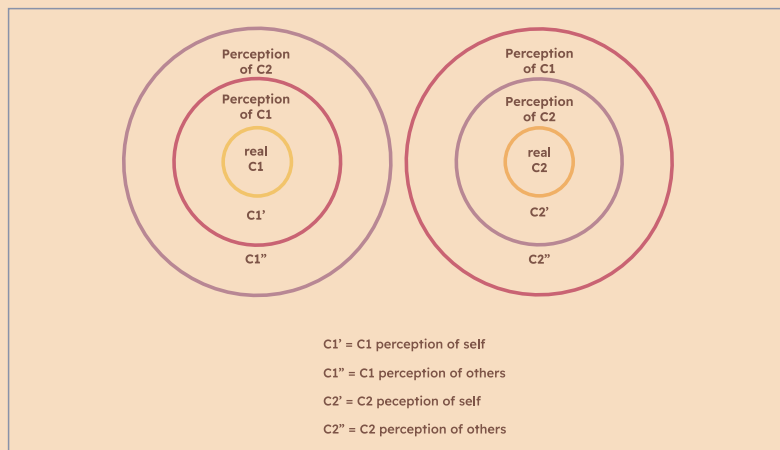
- Estabelecimento de uma “esfera de interculturalidade” em que a relação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é um dado *a priori*, mas algo construído simbolicamente;
- Ensinar cultura como “um processo interpessoal”;
- Valorização das diferenças e questionamento das identidades nacionais;
- Transpassar as fronteiras disciplinares.

Vale destacar que Kramsch (1993, p. 8) apresenta esses princípios a partir de sua crítica às consequências negativas causadas pela polarização “ensino de língua *versus* ensino de cultura” que ocorre ao redor do mundo ao se adotar o currículo que determina “o ensino das quatro habilidades ‘mais cultura’”. Para Kramsch, a visão de ensino de cultura como ensino de civilização cria uma polarização não produtiva para o ensino de língua e cultura ou da dimensão cultural da linguagem. Desse modo, o desafio do professor de língua-cultura estrangeira é que, “ao reconhecer que o uso da língua é indissociável

da criação e transmissão de cultura, é preciso lidar com uma variedade de culturas, algumas mais internacionais que outras, algumas mais convencionalizadas que outras” (KRAMSCH, 1993, p. 9).

É interessante como a teorização de Kramsch (1993, p. 207) privilegia o que é da ordem do simbólico, ao considerar que os fatos e os eventos que constituem a história e a cultura de uma nação possuem uma dimensão imaginária que não é menos real do que a sua dita dimensão factual. Com base em Kramsch (1993, p. 207-208), podemos entender que os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua-cultura estão diante de um caleidoscópio com pelo menos quatro diferentes imagens de fatos e eventos, pois, tendo em vista que os falantes da língua-cultura materna (C1) e da língua-cultura estrangeira (C2) fazem parte de realidades multifacetadas e representadas por diferentes tipos de culturas (geracional, ocupacional, educacional, regional, etária, étnico-racial, genérica etc.), podemos perceber as representações mútuas que C1 e C2 fazem da imagem de si e da imagem do outro. A esse respeito, é bem conhecido entre os seus leitores o diagrama (Figura 1) que Kramsch (1993, p. 208) elabora para ilustrar esse jogo de representações entre C1 e C2.

Figura 1 – Jogo de representações entre C1 e C2 de Kramsch (1993)⁴⁰



Fonte: Kramsch (1993, p. 208).

A proposta de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira em que a interação discursiva intercultural entre falantes de C1 e C2 se dá numa esfera de interculturalidade como um processo interpessoal de valorização das diferenças e questionamento das identidades nacionais, para além das fronteiras disciplinares, permite Kramsch (1993, p. 231) contemplar que “a cultura que emerge do diálogo intercultural é de um tipo diferente de C1 e C2” e, então, formular e desenvolver a noção de “terceiro lugar”, que é posteriormente retomada e revisada em 2009 como “terceira cultura”.

Kramsch (2009) concebe a noção de “terceira cultura”, inspirando-se no paradigma da terceiridade, que busca ultrapassar o pensamento dicotômico nas ciências so-

40. Onde: C1' = percepção que C1 faz de si mesmo; C1'' = percepção que C1 faz dos outros; C2' = percepção que C2 faz de si mesmo; C2'' = percepção que C2 faz dos outros.

ciais e as dualidades “individual e social”, “o mesmo e o outro”, “falante nativo e falante não nativo”, “C1 e C2” etc. nas ciências da linguagem e nas disciplinas de ensino da linguagem e letramento crítico, para abranger o hibridismo e a diversidade encontrados na linguagem e na educação de um mundo cada vez mais plurilinguístico e pluricultural. Kramsch (2009, p. 241) resume assim a trajetória do termo “terceiridade”:

Originalmente concebido na semiótica, migrou para os estudos literários e culturais, onde foi aplicado à análise de romances e definições pós-estruturalistas de cultura; espalhou-se para o estudo de línguas estrangeiras e a alfabetização e letramento de imigrantes em países como Austrália e Estados Unidos.⁴¹

Kramsch (2009, p. 244) critica parte da pesquisa em linguística aplicada que toma língua e cultura como grandezas estáveis e não problemáticas e apenas como categorias de lugar e identidade, limitando-se a descrever as fontes de conflito entre falantes de diferentes culturas com vistas a minimizar esses conflitos. Podemos encontrar essa visão de língua e cultura, por exemplo, nos documentos europeus norteadores do ensino de línguas estrangeiras.

No entanto, a nosso ver, a principal crítica endereçada por Kramsch (2009, p. 244) ao uso que se faz da noção de terceiro lugar é a naturalização do discurso da tolerância no interior de “um processo educacional normativo que busca conscientizar os alunos de línguas minoritárias de

41. No original: “Originally conceived in semiotics, it migrated to literary and cultural studies where it got applied to the analysis of novels and post-structuralist definitions of culture; it spread to foreign language study and the teaching of literacy to immigrants in immigration countries like Australia and the United States” (KRAMSCH, 2009, p. 241).

seu direito de serem ouvidos e receberem o respeito que merecem, e de conscientizar os alunos de línguas tradicionais a aceitar a minoria e o Outro estrangeiro”⁴².

Para a autora, a terceira cultura é um local de contato ou encontro entre falantes de duas culturas diferentes e o ensino intercultural deveria preencher a lacuna existente na comunicação intercultural e, então, focalizar sua atenção em questões como o diferencial de poder e o conflito dentro e entre as culturas.

Seguramente, Kramsch (1993, 2009) e Mendes (2007) nos dão muito o que pensar em termos de planejamento de ensino-aprendizagem e elaboração de materiais didáticos de PLE, sobretudo entender que aprender Português como Língua Estrangeira no/do Brasil implica:

- o diálogo com a língua-cultura brasileira, suscitando um jogo de representações da cultura brasileira e da cultura do estudante de PLE, no entanto a interação discursiva intercultural não ocorre no espaço da C1 nem da C2, mas num terceiro espaço, de onde resulta a representação de uma terceira cultura, uma cultura do encontro entre culturas;
- dialogar com a cultura do outro por meio de práticas sociais de linguagem, atividade dinâmica, social e historicamente constituída;
- constituir-se como sujeito de uma terceira cultura, suscetível ao bem/mal-estar entre línguas-culturas do qual nos fala Coracini (2007), e construir sua identidade nesse espaço;

42. No original: “normative educational process intent on making minority language learners aware of their right to be listened to and be given the respect they deserve, and to make mainstream language learners aware and accepting of the minority and foreign Other” (KRAMSCH, 2009, p. 244).

- constituir-se como sujeito na linguagem enquanto prática social, histórica e política, por meio da qual se produzem visões de mundo (valores), conhecimentos e saberes na tensão entre as demandas pós-coloniais e decoloniais do sul global e as pressões colonizadoras do norte global.

Evidentemente, a interculturalidade no ensino-aprendizagem de PLE levanta muitas questões, mas vimos aqui que a relação entre o diálogo intercultural e a linguagem ocupa lugar preponderante na constituição do sujeito e das identidades na interação discursiva entre línguas-culturas, por isso dedicamos a seção seguinte para esse assunto.

Discurso e interculturalidade: sujeito discursivo e identidades no ensino de PLE

No processo de ensino-aprendizagem de PLE, o professor, os estudantes e o autor do livro didático são instados a produzir discursos sobre os objetos de aprendizagem da disciplina, tais como as variedades linguísticas, a diversidade cultural brasileira, a fraseologia do português brasileiro, os acontecimentos cotidianos, os hábitos, os costumes e os modos de ser e de dizer do povo brasileiro, bem como as próprias relações interculturais suscitadas pela interação entre o professor, os estudantes e o livro didático, os quais são interpelados pelas ideologias político-acadêmica-pedagógicas de seu tempo a se assumirem sujeitos de discursos, com determinados posicionamentos para cada objeto discursivizado, ainda que não tenham consciência disso.

O professor que reproduz o ensino tradicional de línguas, com seus exercícios mecanicistas de repetição de frases e reescrita de estruturas linguísticas e seus diálogos simulados ou *role plays* sem pertinência alguma com as necessidades de aprendizagem do estudante, nem sempre o faz por convicção às concepções filosóficas de uma abordagem de ensino, mas porque assume involuntariamente modelos de ensino naturalizados como verdades de sua época.

O estudante que se inquieta com atividades de conversação ou tarefas comunicativas e, então, solicita ao professor que lhe passe exercícios de conjugação verbal também não age assim devido a uma simples preferência pessoal, mas porque, durante anos, o sistema de escolarização inculcou nele (1) verdades naturalizadas sobre o que é ensinar e aprender uma língua e (2) imagens preconcebidas do que é um professor, um estudante, uma aula e um material de língua estrangeira, transformando-o num sujeito do ensino tradicional de línguas.

O mesmo processo discursivo ocorre com o livro didático de PLE. O autor do livro didático intervém na relação professor-aluno como uma subjetividade simbólica detentora do saber-poder que produz um discurso de verdade sobre a língua-cultura brasileira, porém a legitimidade desse discurso pedagógico não provém do autor ou do livro didático em si, mas da força exercida pela tradição de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. E essa é a razão por que nossa discussão acerca das práticas, propostas e atividades de ensino de PLE não pretende responsabilizar ou culpabilizar o professor ou o livro didático pelos problemas assinalados em nossas críticas.

A questão a ser compreendida é que as concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem de língua-cultura assumidas pelo discurso do professor e do autor do livro didático determinam o conteúdo programático de um curso de línguas e sua metodologia de ensino. Referimo-nos aqui aos conceitos orientadores de uma abordagem de ensino, ou seja, “um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino-aprendizagem [que] sustenta um ponto de vista [...]” (ANTHONY, 1963/1965 apud BORGES, 2012).

No processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, o estudante se constitui como sujeito de seu dizer por meio do discurso, ao mesmo tempo que constrói a imagem do outro e que são construídas as verdades naturalizadas de uma cultura, constituindo-se aí como um sujeito atravessado por traços linguístico-culturais em conflito (cf. CORACINI, 2007, p. 117), o que nos leva a rejeitar a concepção de identidade fundamentada na visão de um sujeito logocêntrico, indivíduo racional, para adotar uma abordagem discursiva, que se opõe ao “naturalismo” de tal definição e vê a identidade como uma construção, um processo nunca concluído, pois está sempre “em processo” (HALL, 2000, p. 16).

Passemos, pois, à ilustração dessa discussão, apresentando nossa análise de três atividades da unidade 8 “Herança” do livro didático *Brasil Intercultural*.

A interculturalidade num livro didático de PLE

Procedimentos metodológico-analíticos

Uma vez apresentada a indissociabilidade entre língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso o Português como Língua Estrangeira, sublinhamos a importância de examinar a presença da interculturalidade no livro didático de PLE, sobretudo porque esse artefato cultural tem determinado a seleção dos conteúdos, a condução das aulas, o planejamento dos cursos e, inclusive, a formação continuada dos professores, como bem discutem Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 265). E, corroborando esse ponto de vista, Rojo (2013, p. 169) diz que o “LD se apresenta fortemente como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos [...]”.

Desse modo, optamos por ilustrar como a interculturalidade se vincula ao ensino de línguas, especificamente quanto passa a integrar o processo de ensino-aprendizagem de PLE, propondo uma breve análise de uma unidade do livro didático *Brasil Intercultural*, ciclo intermediário – níveis 3 e 4, produzido por Cibeles Nascente Barbosa e Isaure Schrögle, sob a coordenação de Edleide Mendes. Essa escolha se justifica por ser uma obra que se propõe a ensinar língua de modo intercultural, por isso se esforça por transformar a aula em um “[...] espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído por meio do diálogo e da constante reflexão crítica [...]” (BARBOSA; SCHRÖGLE, 2013, Apresentação).

Desse modo, esta reflexão se alinha a inúmeros outros trabalhos acadêmicos que desde a década de 1970 passaram a tematizar o lugar do livro didático nas práticas escolares e, particularmente, no ensino de línguas no Brasil, seguindo uma tendência também observada em outros países, como França, Alemanha, Espanha, Argentina, entre outros (MUNAKATA, 2012). Com Choppin (2004), entendemos que o livro didático pode ser tomado como objeto de estudo, pois integra outras produções escritas em circulação em sociedade, promovendo relações interdiscursivas e interculturais.

Devido à complexidade deste objeto, decorrente da multiplicidade de funções que o livro didático assume, da coexistência com outros suportes educativos e da diversidade de sujeitos que integram sua produção e uso (CHOPPIN, 2004), entendemos que esse documento impresso é uma fonte que requer um tratamento analítico, sobretudo quando se quer discutir os meios que favorecem (ou não) a manutenção de ideias hegemônicas relativas ao ensino de língua em diferentes espaços escolares e o reforço de imagens da sociedade e cultura brasileiras, considerando, em especial, a seleção de materiais e o encaminhamento didático associado a eles.

Para tanto, considerando que as turmas de PLE, em nível intermediário, costumam ser compostas por estudantes que podem ter nascido em diferentes países, não compartilham o mesmo histórico étnico ou social nem a mesma história de vida, três eixos da análise foram privilegiados: 1) a noção de língua enunciada na apresentação da coleção e a que se depreende dos exercícios propostos; 2) a noção de interculturalidade que sustenta a “abordagem pedagógica” materializada no volume; 3) a relação entre ensino de língua e cultura na construção de identidades.

Antes de iniciar a discussão de cada eixo, decidimos apresentar o volume destinado aos níveis 3 e 4. De acordo com os organizadores da coleção, esse é o segundo volume da coleção, organiza-se em oito unidades compostas por insumos divididos em “Ponto de partida”, parte que reúne os textos selecionados para as atividades; “Interação”, parte que explora as características dos gêneros textuais, que inclui as atividades de leitura, compreensão oral e produção oral e escrita; “Análise linguística”, parte na qual se encontram exercícios de gramática normativa. Em função dos limites deste trabalho, a análise está restrita à articulação entre os três primeiros textos encontrados na unidade 8, intitulada “Herança”, ou seja, aos textos e às propostas de atividades associadas a excertos de escritores famosos, à letra de uma canção e a um conjunto de aquarelas reproduzidas no livro didático.

Análise de três atividades da unidade 8 “Herança”

Para a análise do primeiro ponto, relativo à noção de língua, partimos do texto de apresentação do volume supracitado:

A abordagem pedagógica adotada pela coleção é intercultural, visto que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, Apresentação).

Como vemos, as autoras assumem uma “abordagem pedagógica”, que adota a “língua como lugar de interação”, ressaltando ser a língua o meio pelo qual são estabelecidas relações entre aqueles que agem em diferentes situações comunicativas. Essa concepção está alinhada à abordagem comunicativa de ensino de língua cuja visão de linguagem a concebe como um processo de comunicação que visa a desenvolver competências comunicativas por meio de atos sociais realizados pelos interlocutores que usam a linguagem em sociedade (BORGES, 2012). A assunção da concepção interacional de linguagem possibilita reconhecer que tanto na compreensão quanto na expressão oral e escrita os sujeitos (leitor e produtor) e os textos estão implicados na construção das significações, como se observa nos exercícios propostos na abertura da unidade 8. Após a apresentação de dois fragmentos retirados das obras de Fernando Pessoa (um trecho de *O Livro do Desassossego*) e de Machado de Assis (um trecho do texto “Instinto de Nacionalidade”, publicado em 1873, na obra *Queda que as mulheres têm para os tolos e outros textos*)⁴³, são propostas quatro questões:

- 1) Ao ler os dois excertos, a que conclusões podemos chegar?
 - 2) Comente as visões que ambos os autores apresentam da língua.
 - 3) Em qual dos textos percebe-se um instinto de nacionalidade? Justifique sua resposta.
 - 4) Que relações você estabelece entre os textos e o título desta unidade?
- (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 120).

43. As autoras são cuidadosas em associar as atividades de estudo da língua/ linguagem a fragmentos de textos literários, mas lamentamos a ausência de referências completas que permitiriam aos estudantes a localização das obras em outros espaços sociais existentes fora da escola.

Como se trata de um exercício de compreensão leitora, na perspectiva interacional, notamos que o leitor é exposto a perguntas que visam a acionar esquemas, pacotes de conhecimentos estruturados, socialmente adquiridos, para construir sentidos a partir das ideias veiculadas nos textos. Apesar disso, o professor precisará planejar atividades complementares que possam permitir: 1) substituir questões que sejam um tanto elementares, por apenas exigirem a localização de informações nos textos⁴⁴; 2) adequar a sequência das atividades para atender às necessidades dos estudantes e possibilitar que o leitor consiga construir a inferência pretendida⁴⁵, de modo que ele possa identificar a visão de cada autor (proposta da questão 2) e, depois, estabelecer conclusões que relacionam os dois textos (proposta da questão 1), para, enfim, estabelecer uma relação entre os textos e o título da unidade “Herança”.

Quando observamos a primeira atividade de leitura da unidade 8, que está explícita na questão 4, entendemos haver um direcionamento para o estudante estabelecer

44. Marcuschi (2005) propõe uma tipologia de perguntas frequentemente utilizadas em atividades de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa (língua materna) que consideramos válida para a análise de muitos livros didáticos de português como LE. Como a segunda questão solicita apenas a comparação entre termos idênticos e a indicação do local na qual a informação se encontra, podemos considerar uma pergunta limitada a uma atividade de identificação de informações explícitas, aproximando-se ao que o autor chama de pergunta de tipo “cópia”.

45. Segundo Frederiksen (1977 apud Dell’Isola 2001, p. 43), “a inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estrutura proposicionais”. Assim, as inferências ocorrem na mente do leitor que parte das informações contidas no texto, que serve como estímulo para a geração de inferência; aciona na atividade de leitura um universo individual gerado em contextos social, cultural, situacional, psicológico, entre outros; para gerar uma nova informação semântica. Nesse processo, a etapa de identificação de informações é a primeira etapa do processo inferencial.

relações entre exemplares textuais representativos de identidades nacionais e o conceito de “herança”. Esse encaminhamento indica a adoção de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura se apoia nos quatro princípios indicados por Kramsch (1993). Isso porque as leituras e as questões propostas na abertura da unidade 8 criam uma “esfera de interculturalidade” favorável à construção de uma ligação entre a estrutura social e as formas linguísticas em uso na língua portuguesa em diferentes lugares, especialmente quando se analisa o fragmento selecionado de Machado de Assis⁴⁶. Desse modo, o estudante pode entender o dinamismo da língua portuguesa e pensar nas variações e mudanças que afetaram sua língua materna, estimulando a reflexão sobre língua-cultura alvo e língua-cultura nativa.

No entanto, as atividades poderiam ter feito apontamentos relativos aos conflitos inerentes à convivência entre as variedades linguísticas no Brasil, apesar de o texto de “Apresentação” anunciar que as autoras concebem a língua como interação, incluindo todos os “significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem”. Além disso, as relações entre as culturas e as identidades, que constituem a heterogeneidade de sujeitos que nasceram e vivem no Brasil, bem como daqueles que estão residindo nesse país por algum motivo não são tematizadas, oferecendo novas oportunidades para a ação docente para além do que é encontrado no livro didático.

46. Reprodução do texto encontrado no volume em análise: “Instinto de nacionalidade - [...] Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade [...]” (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 120), retirado da obra Assis (1959 [1873]).

Em busca de mais dados para identificar como a obra didatiza os estudos relativos à interculturalidade, observamos como um texto verbal (letra de música) e um visual (pinturas em tela) foram explorados nas atividades de interpretação textual. Na análise do bloco 1, intitulado “O que herdamos”, encontramos a reprodução da letra do samba-enredo da Mangueira, de 2007, seguida de cinco questões:

- 1) Segundo a letra, qual é a maior herança que o Brasil recebeu de Portugal? Que trecho da música justifica isso?
- 2) Você já tinha ouvido um samba-enredo antes? Em sua opinião, o que o diferencia dos ritmos brasileiros que você conhece?
- 3) Como a escola de samba Mangueira associa seu nome à língua portuguesa? Justifique sua resposta.
- 4) Explique, com suas palavras, o seguinte trecho da música “A nossa língua portuguesa, se misturou com o tupi, tupinambasileirou, mais tarde o canto do negro ecoou. E assim a língua se modificou”.
- 5) Além da língua e de sua herança de Portugal, que outras imagens do Brasil estão presentes no samba-enredo? (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 121).

A sequência de ações proposta reforça a concepção interacional da língua por indicar desde a primeira pergunta a importância fundamental do texto para elaboração das inferências (“Que trecho da música justifica isso”). Embora esteja clara a necessidade de um leitor ativo, que aciona esquemas para interagir com os dados do texto,

são os elementos postos, pressupostos ou subentendidos localizados na materialidade discursiva que poderão colaborar com a construção de sentidos.

Em seguimento ao que se encontra na abertura da unidade 8, na primeira pergunta, o estudante é convidado a concluir que a língua portuguesa é a maior herança que o Brasil recebeu de Portugal, por meio de um processo inferencial que associa a palavra “riqueza” à palavra “herança” (versos 8-10: “Por destino encontraram o Brasil... / Nos trazendo a maior riqueza/A nossa língua portuguesa”), sem haver problematizações acerca dessa visão hegemônica decorrente de um processo de colonização.

A segunda pergunta é do tipo subjetiva, segundo Marcuschi (2005), pois deixa ao encargo do estudante a mobilização de conhecimentos prévios acerca de ritmos musicais brasileiros. A terceira pergunta, por sua vez, é mais complexa por exigir do estudante o esforço para construir uma inferência com base nos primeiros versos⁴⁷: a Mangueira, sendo poesia (verso 3), contribui com a continuidade de uma tradição identitária que colabora na constituição dos brasileiros desde os tempos das “caravelas”. Um texto poético, carnavalesco, não precisa seguir os detalhes dos acontecimentos históricos, mas novamente é importante o professor possibilitar aos estudantes entender que uma tradição abrange continuidades e rupturas, por isso é necessário, em nosso modo de ver, incluir na reflexão alguns dos conflitos vividos ao longo desde a chegada dos portugueses no território sul-americano.

47. Primeiros versos do samba-enredo da Mangueira, em 2007: “Quem sou eu? / Tenho a mais bela maneira de expressar / Sou Mangueira... uma poesia singular / Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor / Que espalhou por vários continentes / Um manancial de amor / Caravelas ao mar partiram / Por destino encontraram o Brasil...”.

O discurso do samba-enredo é sempre afirmativo quanto ao reconhecimento da língua portuguesa como um valor incontestável, uma herança cultural trazida pelos portugueses para os brasileiros (versos 6-8: “Caravelas ao mar partiram / Por destino encontraram o Brasil... / Nos trazendo a maior riqueza”); não há destaque, por exemplo, para os conflitos decorrentes das relações de poder que, por imposição governamental, tornaram nacional/oficial a língua portuguesa nesse país, em detrimentos de tantas outras faladas em diferentes partes do Brasil.

A pergunta 4, ao solicitar que o estudante atente para a influência das línguas faladas pelos povos indígenas e pelos negros trazidos da África nas mudanças linguísticas, torna o espaço da classe sensível às diferenças culturais, mas sem nenhuma alusão aos conflitos sociais que ocorreram ao longo de tais transformações. Esse posicionamento acrítico também se observa na pergunta 5, que apenas solicita a identificação de “outras imagens do Brasil”, sem qualquer menção aos valores subjacentes à escolha de algumas em detrimento de outras, por isso é tão importante haver esforços em prol da criação de uma esfera de interculturalidade na turma.

Em nenhuma das cinco questões, identifica-se a possibilidade de haver o questionamento do estereótipo⁴⁸ de que

48. Segundo Amossy e Herschberg-Pierrot (2010), o estereótipo no sentido de esquema ou de fórmula cristalizada surge no século XX e designa as imagens que, em nossa mente, mediatizam nossa relação com o real, por isso são consideradas representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, por meio dos quais cada um filtra a realidade do entorno. Segundo Lippmann (1946 apud AMOSSY; HERSCBERG-PIERROT, 2010), essas imagens são indispensáveis para a vida em sociedade, pois sem elas o indivíduo estaria sucumbido no fluxo e refluxo da sensação pura; sendo impossível compreender o real, categorizá-lo ou atuar sobre ele.

todo brasileiro gosta de samba e carnaval, pelo contrário, a escolha de um samba-enredo como texto principal em uma unidade intitulada “Herança” reforça tal imagem.

O segundo trabalho proposto na unidade 8 indica o esforço das autoras no ensino da “cultura como diferença”, segundo Kramsch (1993), uma vez que se faz menção às diferenças que marcaram a formação do povo brasileiro, consequentemente colocam em questão as influências que caracterizam a língua portuguesa praticada no Brasil e o conceito de identidade nacional. No entanto, isso é apresentado como um movimento natural e pacífico, distante da realidade histórica vivida no país durante séculos.

A convivência entre portugueses, índios, negros e outros europeus presentes no Brasil em diferentes momentos históricos se deu por meio de lutas que marcam de maneira diferenciada as identidades dos sujeitos que ocupam o país. Destacar uma única visão desses fatos recupera apenas o ponto de vista hegemônico (representados pelos grandes escritores, poetas, grupos culturais, por exemplo), sem haver oportunidade para que o conceito de cultura, como conjunto de traços característicos de um país ou nação, seja discutido.

Dessa maneira, o estudante é confrontado com uma visão de povo brasileiro que precisa ser questionada pela multietnicidade e multiculturalidade que caracterizam as sociedades contemporâneas e tornam difícil a existência de uma definição global para um povo, visto que há diversos fatores culturais, como idade, gênero, origem regional, formação étnica e classe social constituindo a identidade nacional (KRAMSCH, 1993).

Se o que se quer é tornar a classe “um espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação” por meio “do diálogo e da constante reflexão crítica” (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, Apresentação), parece-nos ser necessário tematizar que não é possível existir uma cultura capaz de representar o melhor ou o pior da experiência humana em todas as manifestações subjetivas, pois os “sujeitos que estão em interação” compõem comunidades com “diferenças que as caracterizam”, marcadas por experiências e contextos positivos e negativos, que podem nem estar limitadas por fronteiras territoriais.

Assim, em uma perspectiva “sensível” e “crítica”, “ensinar e aprender uma língua de modo intercultural” requer reunir informações oriundas de diferentes fontes para que possam ser explicitadas variadas perspectivas e que os estudantes sejam provocados a construir entendimentos próprios acerca dos perfis culturais, das subjetividades com as quais se confronta e de si mesmo diante das outras culturas representadas em classe (KUMARAVADIVELU, 2003).

Tendo em vista as relações entre língua/linguagem e a construção de sujeitos e realidades, tivemos interesse em compreender como as aquarelas de Jean Baptiste Debret foram trabalhadas no livro didático:

- 1) O que Debret pretendeu retratar em suas produções?
- 2) Analise as imagens e depois as descreva. O que está em destaque em cada uma delas?
- 3) Em sua opinião, os títulos das aquarelas sintetizam fielmente o que está sendo retratado? Justifique.

4) Como as aquarelas de Debret se relacionam com o samba-enredo da Mangueira de 2007?

5) Em sua cultura, existe algum/alguma artista que tenha refletido a história do país na arte? Qual? Fale um pouco sobre ele/ela. (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 122).

Nessa atividade, as questões seguem uma ordenação que visa a favorecer ao estudante elaborar, passo a passo, uma compreensão pessoal acerca de um conjunto de quatro quadros pintados por Debret, e a escolha de um trabalho organizado a partir da análise de pinturas favorece uma aprendizagem intercultural que rompe com os limites disciplinares, como propõe Kramsch (1993). Contudo, os tópicos focalizados não favorecem a ampliação de uma visão intercultural pelo fato de ser solicitado “descrever” o que está em destaque, explicar o que títulos “sintetizam fielmente” e confirmar o que está sendo “retratado”.

Aprendemos com Saussure (2006, p. 15) que “o ponto de vista cria o objeto” linguístico e poderíamos ampliar essa afirmação para o objeto visual, por isso um título jamais poderia sintetizar “fielmente” algo, pois é sempre uma construção favorecida pelos recursos linguísticos e marcada por posições sociais, políticas e ideológicas. Se tomarmos, como ilustração, uma das aquarelas reunidas pelo livro didático, constatamos prontamente que um título é sempre uma construção discursiva.

Figura 2 – Aquarela de Jean Baptiste Debret, 1823⁴⁹



Fonte: Barbosa e Schrägle (2013, p. 122).

O título “Uma senhora brasileira em seu lar”, quando associado às imagens encontradas na aquarela, reforça o estereótipo de que o padrão de “senhora brasileira” é o daquela que ocupa um lugar de destaque no seio de uma família burguesa e está acompanhada de escravos que a servem e realizam afazeres domésticos. As questões propostas pelo livro didático poderiam ter proposto a discussão das relações familiares representadas na construção pictográfica, as relações de poder

49. Essa pintura se encontra disponível no Museu Castro Maya, localizado no Rio de Janeiro. O título original da primeira versão da obra, criada em grafite, em 1823, anotado pelo próprio Debret abaixo do desenho, é: “Une dame d'une fortune ordinaire dans son intérieur au milieu de ses habitudes journalières”. No segundo volume do *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, publicado em 1835 (p. 32-33), aparece a gravura derivada da aquarela, mas com o título abreviado de “Une Dame brésilienne dans son intérieur”.

realçadas pelo pintor nem os modelos de famílias vi-
gentes no Brasil no século XIX. As quatro primeiras per-
guntas dificultam a valorização das diferenças, proposta
por Kramsch (1993), e a construção de significados por
meio de um processo interpessoal, posto que os fatos
culturais e comportamentais estão sendo expostos de
modo unilateral e as atividades sugeridas não requerem
o confronto de pontos de vista, mas simplesmente um
registro das impressões pessoais.

Conclusão

Ao final deste percurso, podemos sumarizar os princi-
pais pontos abordados neste trabalho, ressaltando sua
importância para o ensino-aprendizagem de Português
como Língua Estrangeira no Brasil. Em linhas gerais,
quando inscrevemos nosso trabalho na Linguística
Aplicada Crítica, propusemo-nos a dar ênfase às ques-
tões de linguagem e suas relações com as práticas so-
ciais, problematizando as interações interculturais e a
construção de subjetividades no ensino de PLE no in-
terior do dispositivo de ensino de línguas estrangeiras.
Para isso, sublinhamos a relevância das contribuições de
Claire Kramsch nos Estados Unidos e de Edleise Mendes
no Brasil para o ensino de línguas estrangeiras, discorre-
mos sobre a dimensão discursiva dos sujeitos envolvidos
no ensino-aprendizagem de PLE e sua relação com as
identidades discursivas construídas no espaço de entre-
-línguas-culturas e, por fim, ilustramos nossa discussão
teórica com a análise de um conjunto de três atividades
do livro didático *Brasil Intercultural*.

Destacamos que a teorização de Kramsch conceptualiza o termo “terceira cultura” como o espaço de encontro entre culturas, para superar a dicotomização entre cultura da língua materna e cultura da língua estrangeira e todas as suas consequências normativas para o ensino de línguas. Vimos ainda que essa teorização formula seus princípios básicos para elaboração do planejamento de ensino-aprendizagem de língua: criação da esfera de interculturalidade na sala de aula ou no material didático; cultura como processo interpessoal; valorização das diferenças e questionamento das identidades nacionais; rompimento das fronteiras disciplinares. Igualmente, apontamos que o pioneirismo de Mendes introduziu a temática da interculturalidade no ensino-aprendizagem de PLE no Brasil, com a discussão de que ensinar língua como cultura é promover o diálogo entre culturas, contribuindo para o questionamento de práticas de ensino que elegem festas folclóricas, dados geográficos, estereótipos culturais como objeto de estudo da cultura brasileira.

Vimos também que a historicidade determina o ensino de PLE. O processo de interpelação ideológica transforma indivíduos em sujeitos do discurso pedagógico (professor, estudante, autor de livro didático) que reproduzem posicionamentos sobre língua e cultura do português brasileiro, o que acarreta o processo dinâmico e inconcluso de construção de identidades interculturais multifacetadas. No caso do livro didático, a reprodução de um discurso de verdade sobre a língua-cultura brasileira encontra sua legitimidade na pressão exercida pela tradição de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Por fim, apresentamos uma análise de três atividades da coleção *Brasil Intercultural*, para ilustrar o tratamento didático da interculturalidade no livro didático de PLE. Ao materializar o termo “interculturalidade” no título, tal obra inscreve a interculturalidade na continuidade de enunciados que intitulam os livros didáticos de PLE na Argentina e no Brasil. No geral, mostramos como as atividades apoiam-se nos princípios formulados por Kramsch (1993), como elas poderiam ter explorado os conflitos inerentes à convivência entre as variedades linguísticas no Brasil e ter proporcionado ao estudante o questionamento de estereótipos, como, por exemplo, o do brasileiro amante do carnaval.

Ressaltamos que a análise do livro didático não deve ter o objetivo de mostrar que a contradição consiste numa falha no discurso do livro didático, mas sim compreender que essa contradição é a materialização da tensão entre a tradição de ensinar línguas e os movimentos de ruptura com essa tradição e da disputa ideológica que atravessa as instituições acadêmica, escolar, editorial e midiática pelo sentido de língua e de ensino de língua.

Referências

AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Estereótipos y clichés**. Tradução e adaptação: Lelia Gándara. 1. ed. 4. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

ANTHONY, Edward M. Approach, method, and technique. **English Teaching Forum**, n. 3, v.1, p. 7-10, 1963/1965.

ASSIS, Machado de. **Machado de Assis**: crítica, notícia da atual literatura brasileira. São Paulo: Agir, 1959. p. 28-34: Instinto de nacionalidade. (1. ed. 1873).

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. In: SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro (org.). **Português para falantes de outras línguas**: Materiais Didáticos, Formação de Professores e Ensino de Gramática. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-69.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradition of foreign language teaching and learning: focusing on the Brazilian Portuguese as a Foreign Language textbook. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 417- 433, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812044>.

BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure. **Brasil Intercultural**. Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo intermediário – Níveis 3 e 4. Coordenação Edleise Mendes. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2011.

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael; CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; CUENAT, Mirjam Egli; GOULLIER, Francis; PANTHIER, Johanna. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Directorate of Education and Languages. Council of Europe: Strasbourg, 2010.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

BYRAM, Michael. **Cultural Studies and Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez., 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].

FREDERIKSEN, Carl H. Semantic processing units in understanding text. *In*: FREEDLE, Roy O. (ed.). **Discourse production and comprehension**. V. I. Northwood, NJ: Ablex, 1977. p. 57-88.

HALL, Stuart. Who needs 'identity'? *In*: GAY, Paul du; EVANS, Jessica; REDMAN, Peter (eds). **Identity**: a reader. London: SAGE, 2000. p. 15-30.

KRAMSCH, Claire. Teaching language along the cultural faultline. *In*: KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 205-232.

KRAMSCH, Claire. Third culture and language education. *In*: COOK, Vivian; WEI, Li. **Contemporary Applied Linguistics**. Volume 1 - Language teaching and learning. London: Continuum, 2009. p. 233-254.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. New York: Pelican Books, 1946 [1922].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? *In*: SANTOS, Percília; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-78.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez.2012.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. *In*: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio (org.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática**. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-60.

PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Subjetivação, saberes e poderes: o autor do livro didático como um interveniente na relação pedagógica. *In*: AQUINO, Zilda G. O. de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PINTO, Maria Alexandre Guedes. **Estudos do discurso**: o poder do discurso e o discurso do poder. São Paulo: Editora Paulistana, 2018. v. 1. p. 122-143.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural**. Sector de Educación: París, 2006.

Sobre a organização

Isabel Cristina Michelan de Azevedo possui graduação em Pedagogia e em Letras, mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires. Desde 2013, é docente da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde ministra disciplina de ensino de português como língua estrangeira na graduação, bem como orienta pesquisas nesta área em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado. Em cooperação internacional, ministrou cursos de formação para professores de Português como Língua Estrangeira pela Université Paris 3 - Sorbonne (2017) e pelo Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018 e 2019).

Eduardo Lopes Piris possui graduação em Letras, mestrado em Semiótica e Linguística Geral e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Buenos Aires e Universidade de São Paulo. Desde 2010, é docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde coordena o projeto “Português para Estrangeiros na UESC”, organiza a Jornada de Ensino de PLE e orienta pesquisas sobre ensino de português como língua estrangeira tanto na graduação quanto na pós-graduação. Foi integrante da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras entre 2018 e 2020 e, em cooperação internacional, ministrou cursos de formação para professores de Português como Língua Estrangeira pela Université Paris 3 - Sorbonne (2017) e pelo Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018 e 2019).

Sobre as autoras

Alessandra Montera Rotta possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) e em Didática de Línguas e doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Uberlândia, onde trabalha em projetos de pesquisa e extensão com foco na formação de professores de português língua estrangeira e na elaboração de materiais didáticos de português língua estrangeira para estudantes em mobilidade internacional, imigrantes e refugiados, fazendo uso de diferentes abordagens. Faz parte da comissão de desenvolvimento de Políticas Linguísticas na Universidade Federal de Uberlândia, na qual representa o Português Língua Estrangeira.

Cecília Souza Santos Sobrinha é mestra em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas e especialista em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica pela mesma universidade. Trabalhou no projeto “Português para Estrangeiros na UESC”, tem experiência na elaboração de materiais didáticos em espanhol e português, trabalhou como professora de Redação em cursos preparatórios para concursos públicos e foi corretora de redação na plataforma Pontue-Redação Inteligente. Atualmente, é professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Instituição de Ensino Saint Margaret School, em Heredia, Costa Rica.

Débora Simões Araújo é mestra em Letras e graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem contrato como professora substituta no Departamento de Letras Estrangeiras da UFS no período de 2019 a 2021, atua como tutora no ensino a distância na mesma universidade desde 2019 e trabalha como professora de PLE de forma autônoma desde 2018. É membro dos grupos de pesquisa: GELINS – Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade; (UFS), GEMADELE – Elaboração e análise de material didático para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais.

Maria José Coracini é livre-docente em Linguística Aplicada pela Unicamp desde 2000, doutora em Ciências: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC/SP desde 1988. Possui estágios de pós-doutorado na Universidade de Montreal (Canadá), Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (França) e Universidade de Lisboa (Portugal). É docente no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, desde 1992. Além de coordenar o grupo de pesquisa interinstitucional, registrado no CNPq “Da Torre de Marfim à Torre de Babel”, realiza trabalhos de pesquisa em torno do ensino de língua materna e estrangeira, do discurso político e científico, do ensino de leitura e escrita, sempre preocupada com a questão da subjetividade, da identidade, do plurilinguismo e da formação de professores para a composição de práticas didático-pedagógicas. É autora de inúmeros livros, capítulos de livros e artigos, sendo reconhecida como referência em todos os campos em que trabalha.

Natasha Susmaga Vargas é mestra em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas literaturas pela mesma universidade. Atuou como professora no curso de português para estrangeiros na UESC até o ano de 2019, desenvolveu pesquisa de iniciação científica na área de Línguas Estrangeiras e pesquisa na área Linguística aplicada com foco na elaboração e seleção de material didático, também participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Atualmente, é professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Instituição de Ensino Saint Margaret School, em Heredia, Costa Rica.

Patricia Alejandra Faúndez Ríos é mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e licenciada em Linguística Aplicada à Tradução em Inglês e Português pela Universidad de Santiago de Chile. Atualmente, trabalha como professora de Línguas Estrangeiras (ELE, PLE, ILE) nos seguintes locais: Training Solutions, ICB Idiomas e no Instituto Profesional Vertical no Chile, além de atuar como tutora voluntária de espanhol no projeto “Piasta Language Café”, ligado à Universidade de Hamburgo, na Alemanha. Em 2019, ministrou aulas de inglês no Wisdom Castle International Kindergarten, situado na China. É a fundadora do canal no YouTube “Más allá de ELE”, que trata do ensino e da aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.

Sabrina Jesus Borges é mestra em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual da Bahia, com pesquisa voltada para avaliação de proficiência em língua portuguesa, especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira pela mesma universidade Federal da Bahia e em Comunicação Social-Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica do Salvador. Atuou como docente no curso de Português para estrangeiros na UFBA e na Diálogo School. Tem experiência na elaboração, aplicação e correção do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), na avaliação de proficiência de português como língua estrangeira e atualmente é professora autônoma de Português para estrangeiros para fins específicos.

Tatiany Pertel Sabaini Dalben é doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Ensino de língua inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo e possui Licenciatura Plena em Letras Português, Inglês e respectivas Literaturas pelas Faculdades Integradas Castelo Branco. É docente no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz desde 2009. Coordena o Projeto Institucional English Teaching Assistants – CAPES/FULBRIGHT/UESC e o Projeto de Pesquisa Produção de Materiais Didáticos de Língua Inglesa para a Formação Inicial de Professores. Suas pesquisas e estudos envolvem diferentes temas, com destaque pelo interesse por Interculturalidade e Inglês para fins específicos (ESP).