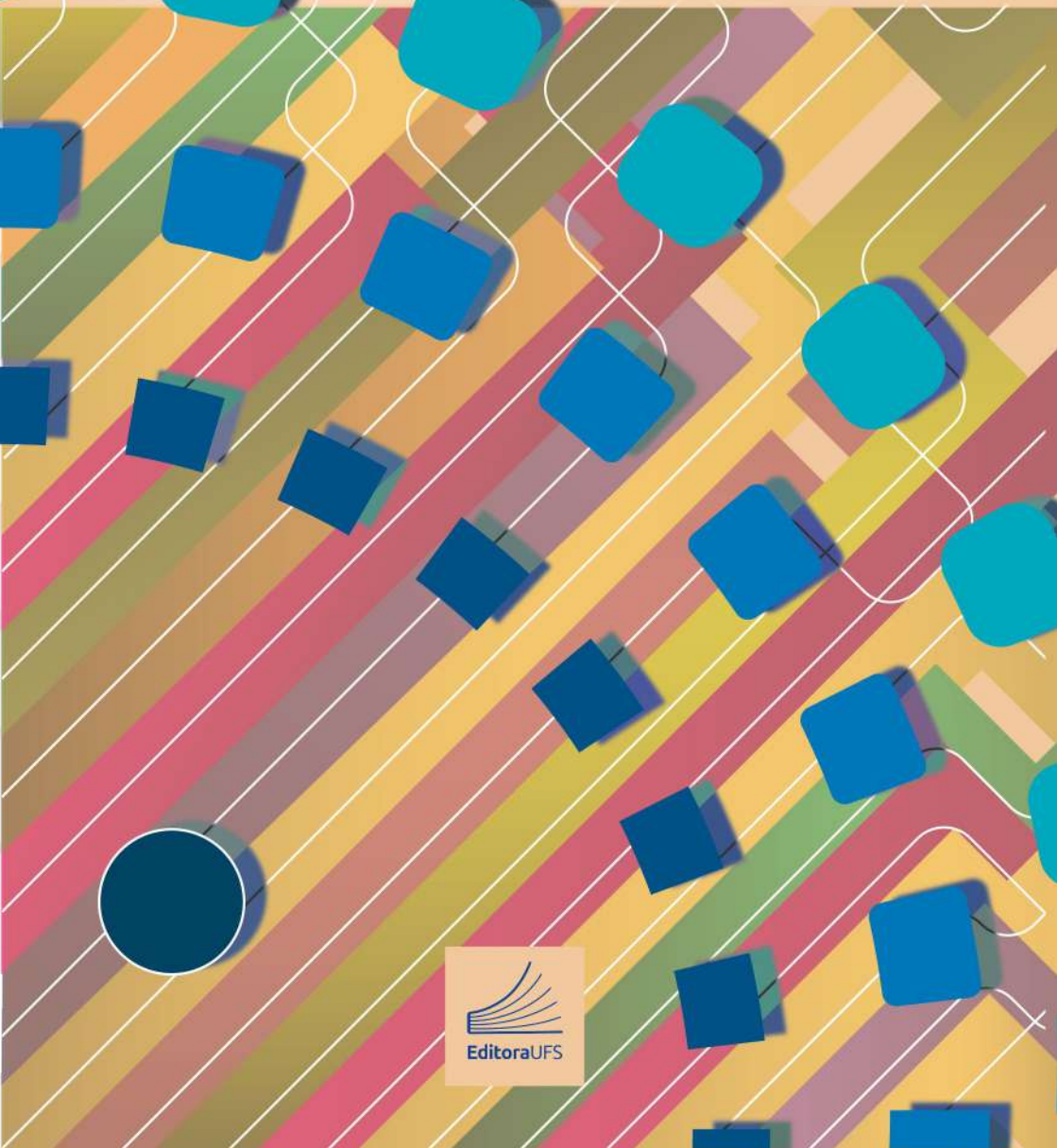
Ensino de Português como Língua Estrangeira: Discurso e Interculturalidade

Organização:
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris



EditoraUFS

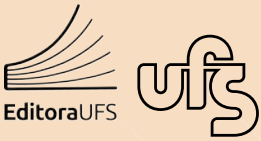
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

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 Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

EditoraUFS

São Cristóvão / 2023

CC BY NC SA

© Editora UFS, 2023.

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 18
Maria José Coracini

2- Histórico do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira nas universidades brasileiras: dos primeiros passos à atualidade 39
Alessandra Montera Rotta

3- Competência intercultural nas aulas de língua estrangeira: a perspectiva de Michael Byram 69
Tatiany Pertel Sabaini Dalben

4- A interculturalidade nos elementos provocadores e seus roteiros de perguntas da interação oral do exame Celpe-Bras 97
Sabrina Borges

5- Cultura(s) e gêneros discursivos: quais são os espaços de representação no exame Celpe-Bras? 120
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 145
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

7- Língua, discurso, cultura e interculturalidade num livro didático de Português como Língua Estrangeira 177
Cecília Souza Santos Sobrinha

8- Leitura e interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira: análise do livro didático *Brasil Intercultural* 197
Natasha Susmaga Vargas

9- Ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira no Chile: o livro didático e as tarefas comunicativas 225
Patricia Alejandra Faúndez Ríos

Sobre a Organização 249

Sobre as Autoras 250

Apresentação

Esta obra é um dos produtos associados ao projeto *Construção de saberes relativo ao ensino de português como língua materna e como língua estrangeira*, realizado por meio da parceria entre duas Instituições de Ensino Superior (IES), cuja coordenação foi dividida entre os professores Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Universidade Federal de Sergipe - UFS) e Eduardo Lopes Piris (da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC).

Tal projeto[1] possibilitou a conclusão de 12 orientações de mestrado (acadêmico e profissional), 10 orientações de iniciação científica e ainda a publicação de 6 artigos em periódicos e 9 capítulos de livros. Além disso, em novembro de 2016, foi realizada a *I Jornada de Ensino de Português como Língua Estrangeira da UESC*, com a participação das professoras Maria José Coracini (UNICAMP), Alessandra Montera Rotta (UFU) e Sabrina Borges Jesus (UNEB), bem como das pesquisadoras da UESC e da UFS, integrantes da equipe do projeto de pesquisa.

Como pode ser visto, ao longo dos três anos de desenvolvimento do projeto, professores e estudantes de graduação e pós-graduação (bolsistas e voluntários) de ambas as IES, além de especialistas convidados, participaram de jornadas acadêmicas, minicursos e comunicações orais que possibilitaram o intercâmbio de estudos e pesquisas. A produtividade identificada a partir dos produtos gerados por esse projeto decorre da crítica que foi proposta

1. O projeto *Construção de saberes relativo ao ensino de português como língua materna e como língua estrangeira* foi cadastrado na PROPP/UESC sob número 00220.1800.1648 e vigente de 22/10/2016 a 22/10/2019.

pelos organizadores às práticas de ensino pautadas exclusivamente pela gramática normativa – tanto as assumidamente ortodoxas quanto aquelas que usam o texto como pretexto para o ensino de gramática, que ainda podem reproduzir as formas hegemônicas de ensino de língua estrangeira (NÓBREGA, 2010) – e ao uso, por vezes pouco reflexivo, que pode ser feito de materiais didáticos, em particular do livro didático, por se apresentar como um "um discurso de verdade, [...] no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)" (GRIGOLETTO, 2011, p. 68).

A postura crítica assumida no referido projeto está alinhada à concepção de que as práticas pedagógicas podem contribuir tanto com o reforço de regras e de normas vinculadas ao que deve ser obedecido no âmbito da escola, para que os sujeitos sejam reconhecidos em diferentes espaços sociais, quanto ao combate dos processos de ensino e aprendizagem que objetivam conformar os indivíduos em sujeitos dóceis e domesticados.

Para ultrapassar a concepção de ensino de base unicamente gramatical que passa a ser identificado como sinônimo de ensino de língua, é importante que as reflexões promovam o entendimento do lugar central ocupado pela linguagem na mediação e concretização das práticas sociais. Nesse ideário, também é relevante focalizar as práticas de linguagem públicas e privadas, escritas e orais, nas mais variadas situações de interação social, destacando-as como situações de experiência intercultural constituídas pelo contexto sócio-histórico e pela dimensão ideológica da linguagem

Observa-se, assim, que o confronto de perspectivas é historicamente constituído. Por um lado, encontra-se uma visão nivelada por uma concepção de ensino de línguas estrangeiras que remonta cinco mil anos e cujo principal escopo foi o de atender a interesses externos ao ensino, como os ligados ao comércio entre os povos e a consequente troca entre culturas, como, por exemplo, o ensino do sumério aos acádios na Mesopotâmia, do grego aos romanos no Império Romano, segundo Louis Kelly (1969), em seu *25 Centuries of Foreign Language Teaching*, e Claude Germain (1993), em seu *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

Na Contemporaneidade, o ensino de línguas estrangeiras mantém a associação com comércio, particularmente o exterior, e com a mobilidade internacional de trabalhadores, em decorrência da mundialização dos mercados e da constituição de blocos econômicos. Contudo, precisamos considerar também outros fatores que requerem políticas para o ensino de línguas, como o intercâmbio de professores e estudantes, motivado pelo processo de internacionalização das universidades, e o fluxo migratório internacional de refugiados causado por guerras, desastres naturais e crises sociais que assolam inúmeros países.

Por outro lado, a significativa presença da língua portuguesa em diferentes partes do mundo – é a quarta língua falada no mundo, pois possui mais de 258 milhões de falantes, e a terceira mais utilizada na internet (em 2020)[2], entre as línguas ocidentais – tem incentivado o crescimento dos estudos relativos ao ensino-aprendiza-

2. Como pode ser confirmado em: https://www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/ e em: https://www.internetworldstats.com/stats7.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

gem de português em diferentes grupos sociais e contextos culturais. A despeito dos desmontes promovidos pelo governo que se instalou em 2018 no Palácio do Planalto, a importância do Brasil na região do Mercosul ainda sustenta o interesse pelo ensino do português na América do Sul e nos países que mantêm negócios com o Brasil.

Diante dessa diversidade de expressões e usos do português, foram reunidos nesta obra trabalhos que problematizam os diferentes modos de abordar e praticar o ensino de uma língua não materna e ressaltam como a circulação de ideologias determinam a seleção dos conteúdos a ensinar, a condução das aulas, o planejamento dos cursos e, inclusive, a formação continuada dos professores. Assim, as pessoas que lerem este livro terão a oportunidade de ver como os conceitos mobilizados permitem compreender a dimensão simbólica das práticas de ensino de línguas, a fim de contribuir para a reflexão acerca dos sentidos relativos à língua e ao ensino de língua que circulam socialmente por décadas como algo evidente e naturalizado e que escamoteiam as contradições dos discursos pedagógicos.

Nesse contexto complexo e desafiador, o Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) afigura-se como uma subárea da Linguística Aplicada, uma vez que promove contínuas reflexões teórico-práticas ao mesmo tempo que se apresenta como uma área estratégica para o processo de internacionalização da universidade, pois os contratos de cooperação internacional firmados entre as IES brasileiras e estrangeiras por meio de suas Assessorias de Relações Internacionais apresentam uma contrapartida que todos os convênios esperam: a oferta do ensino da língua local, no caso, o português do Brasil.

Diante de propósitos tão distintos, torna-se crucial que os estudos e as pesquisas acerca do ensino de línguas contribuam para a formação de professores e pesquisadores iniciantes ou em exercício, com atitude crítica e reflexiva acerca da abordagem que subjaz à prática de ensino, pois isso favorece a compreensão das referências que norteiam qualquer abordagem de ensino de língua, sobretudo quando se quer modificá-las com base na leitura das diferentes realidades sociais e educacionais.

Assim, é com o espírito aberto ao diálogo e às interlocuções, quase como uma utopia, dadas às inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano dos espaços escolares e não escolares e tendo em vista os possíveis embates que precisam se travados com representantes de diferentes setores da sociedade civil, que passamos a apresentar a obra *Ensino de Português como Língua Estrangeira: discurso e interculturalidade*.

A ideia de cultura nas ciências sociais passou a ser mais aceita no meio intelectual e acadêmico a partir do século XVIII, contudo é na virada do século XIX para o XX que se estabelecem conceitos científicos relativos a esse termo. Dentre as perspectivas mais conhecidas destaca-se o conceito antropológico de cultura, proposto por Edward Burnett Tylor, que inclui diferentes aspectos, como materiais, simbólicos, corporais etc. próprios de diferentes grupos humanos, constituindo, portanto, uma totalidade.

No entanto, na contemporaneidade, embora a noção de cultura tenha se tornado cada vez mais central, principalmente nos estudos voltados ao ensino de línguas, é a diversidade que tem sido colocada em destaque. Isso por-

que a diversidade ressalta a heterogeneidade das manifestações culturais e ainda questiona a visão totalizadora, fechada e monolítica de cultura, visto que os fenômenos culturais passaram a ser estudados conforme as relações sociais estabelecidas entre diferentes partes do mundo, as quais podem gerar processos de integração, competição ou conflitos entre os diferentes grupos humanos.

É justamente a diversidade que permeia as discussões encontradas nos artigos reunidos neste livro, por isso esta obra está organizada em dois blocos. O primeiro conjunto de textos destina-se a discutir o conceito de cultura e de interculturalidade com objetivos variados; o segundo, por sua vez, volta-se especificamente à análise desses conceitos em livros didáticos.

Logo no primeiro artigo, "Língua-cultura, identidade e ensino de língua estrangeira", Maria José Coracini apresenta reflexões fundamentais sobre a noção de (inter) cultural para o ensino de língua estrangeira, a partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista, tal como desenvolvida pela autora para articular noções das teorias do discurso, principalmente aquelas que representam o pensamento de Michel Foucault, do olhar desconstrutivista de Jacques Derrida e de conceitos da psicanálise de orientação freudo-lacaniana.

Essa noção auxilia a entender o que justifica a interculturalidade ser tomada como um eixo-chave no ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas. Contudo, esse reconhecimento não está presente em todas as propostas pedagógicas observadas nos projetos voltados à formação de professores e seguiu as transformações teóricas que ocorreram ao longo dos tempos, como pode ser entendido a partir da leitura do segundo artigo desta obra.

Intitulado “Histórico do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira nas universidades brasileiras: dos primeiros passos à atualidade”, o segundo artigo, escrito por Alessandra Montera Rotta, propõe uma revisão e um mapeamento do ensino de PLE no Brasil desde a década de 1960, quando aparecem os primeiros registros, passando pela constituição da área no Brasil durante as décadas de 1970 a 1990, chegando à consolidação da área a partir dos anos 2000 até a atualidade, período de constante preocupação com a formação docente e incremento de publicações e eventos na área de PLE.

O terceiro artigo, “Competência intercultural nas aulas de língua estrangeira: a perspectiva de Michael Byram”, produzido por Tatiany Pertel Sabaini Dalben, especifica a discussão em torno da interculturalidade e mostra como Byram formula o conceito de competência comunicativa intercultural a partir do conceito de competência comunicativa de Hymes. A autora indica como Byram revisitou e reformulou o referido conceito Hymes até chegar à versão atual de um termo que tem subsidiado tanto as práticas de ensino-aprendizagem quanto de avaliação de línguas estrangeiras.

Como a compreensão dos componentes culturais é essencial para alguém compreender os fatores que constituem uma determina língua, as avaliações de cada professor, bem como os exames de certificação de proficiência em uma determinada língua, incorporam conhecimentos culturais, mas se torna essencial para pesquisadores e professores que atuam na área compreender se isso acontece de modo a evitar generalizações e reforço de estereó-

tipos. Discussões nesse sentido serão encontradas nos dois artigos que fecham o primeiro bloco e continuam sendo retomadas no segundo bloco.

"A interculturalidade nos elementos provocadores e seus roteiros de perguntas da interação oral do exame Celpe-Bras", elaborado por Sabrina Borges, convida as pessoas leitoras a observarem como a discussão em torno da interculturalidade se faz presente no exame brasileiro de proficiência de português destinado a estrangeiros. Para tanto, a autora analisa alguns princípios teóricos relacionados à interculturalidade e os elementos provocadores do Celpe-Bras, discorrendo especificamente sobre a Abordagem Comunicativa Intercultural e sua relação com a avaliação de proficiência no ensino de português para falantes de outras línguas e sobre os elementos provocadores da interação face a face do exame oral do Celpe-Bras.

Ainda sobre o Celpe-Bras, Débora Simões Araújo e Isabel Cristina Michelan de Azevedo discutem, no artigo "Cultura(s) e gêneros discursivos: quais são os espaços de representação no exame Celpe-Bras?", se os textos motivadores apresentados como material de insumo nas tarefas III e IV da parte escrita do exame Celpe-Bras, desde 1998 até 2019, oferecem ao participante a possibilidade de interagir com as artes e a vida intelectual e com manifestações da cultura comum do Brasil nas provas compostas para tal exame.

Ao iniciar o bloco composto por quatro artigos que focalizam a presença da interculturalidade no livro didático de PLE, Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Eduardo Lopes Piris apresentam o artigo "Interculturalidade e discurso no ensino de Português como Língua Estrangeira:

o tratamento de elementos culturais num livro didático". Os autores articulam a Linguística Aplicada Crítica e as teorias do discurso para discutir os impactos da interculturalidade na constituição dos sujeitos discursivos no livro didático de PLE.

Em "Língua, discurso, cultura e interculturalidade num livro didático de Português como Língua Estrangeira", Cecília Souza Santos Sobrinha conceptualiza língua como processo discursivo para compreendê-la na constituição identitária do sujeito, recorre à noção de cultura como dispositivo discursivo para pensar a interculturalidade no ensino de língua estrangeira e, por fim, ilustra sua discussão com uma análise de uma atividade do livro didático *Brasil Intercultural*.

Por sua vez, em "Leitura e interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira: análise do livro didático Brasil Intercultural", Natasha Susmaga Vargas discute o desenvolvimento da leitura em aulas de PLE, em uma perspectiva intercultural de ensino, ao analisar atividades encontradas no livro didático *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros (ciclo básico níveis 1 e 2)*, publicado pelas autoras Aline Moreira, Giselle Nunes de Castro e Cibele Nascente Barbosa no ano de 2014. A autora conclui o artigo reconhecendo que o trabalho com leitura em perspectiva discursiva e crítica ainda requer do professor a adaptação e/ou ampliação das propostas didático-pedagógicas para que sejam discutidas as proximidades e diferenças culturais. Além disso, para que sejam problematizadas das condições de produção dos discursos e tenham voz os sujeitos sociais, recomenda-se dar visibilidade aos excluídos ou subjugados nas relações de poder.

Diferentemente das propostas que se alinham às perspectivas discursivas e críticas, o último artigo irá enfatizar o ensino do português como língua estrangeira baseado na resolução de tarefas, destinado a dar ao estudante um *input* na língua-alvo, a fim de que consiga compreender e construir produções orais e escritas, a partir da análise de estruturas adequadas a cada contexto comunicativo, bem como de usos comunicativos que se observam em circunstâncias problemáticas.

Desse modo, o artigo final "Ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira no Chile: o livro didático e as tarefas comunicativas", escrito por Patricia Alejandra Faúndez Ríos, oferece uma revisão do conceito de tarefa comunicativa e embasar as análises de livros didáticos de PLE. Para esse escopo, a autora optou por discussões em torno de um livro voltado à área de negócios: *Panorama Brasil*. Será possível observar que as propostas baseadas em tarefas são favoráveis à aprendizagem da língua em uso, porque são desenvolvidas a partir de práticas contextualizadas que oferecem objetivos, insumos e procedimentos aos estudantes em processo de ensino-aprendizagem, mas ainda requerem do professor o esforço em adaptar as atividades a cada realidade educacional, a fim de tornar significativas as atividades didático-pedagógicas destinadas a eles.

Embora sejam reunidos nesta obra trabalhos apoiados em perspectivas bastante variadas, os nove artigos acabam por configurar um panorama dos principais interesses que têm orientado estudos e pesquisas em torno do

PLE. Também é possível confirmar que a cultura têm sido um dos campos mais férteis de reflexão na evolução do pensamento humano, tal como Mendes (2015) enfatiza, e que trabalhos que favorecem desfazer a confusão conceitual e, consequentemente, oferecem novas possibilidades de ensino-aprendizagem de PLE são necessários no âmbito acadêmico por contribuir com novas investigações e práticas docentes bem fundamentadas.

Por fim, será possível entender que a diversidade, mesmo sendo um aspecto sempre desafiador em classe, promove o reconhecimento que depende de inúmeros fatores e, sobretudo, das relações estabelecidas não apenas dentro, mas principalmente fora da sala de aula. Tal percepção auxilia a compor o planejamento de práticas pedagógicas que tratam sempre de uma *língua-cultura*, ou seja, de um fenômeno social e simbólico vinculado à realidade que cerca cada grupo social. Assim, ao organizar processos de ensino-aprendizagem, professores e estudantes terão a oportunidade de compartilhar experiências e colaborar com a dimensão de significados em sociedade, visto que estarão em contato com amplos processos históricos e culturais que não podem ser negligenciados em sala de aula, como insiste Mendes (2015).

Desejamos a todas as pessoas que nos leem uma excelente leitura e que nossas discussões possam frutificar em novos trabalhos.

A organização.

Aracaju, 20 de dezembro de 2021.

Referências

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: CLÉ International, 1993.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 2011 [1999]. p. 67-77.

KELLY, Louis G. **25 Centuries of Foreign Language Teaching**. Rowly, Mass.: Newbury House Publishers, 1969.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

NÓBREGA, Maria Helena da. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 23, 2010.

1
Língua-cultura, identidade e ensino de língua estrangeira[3]

Maria José Coracini

Introdução

Este texto tem por objetivo lançar reflexões em torno da noção de (inter)cultural no ensino de língua estrangeira, no caso específico, de francês. É preciso dizer, desde o início, que adotamos a perspectiva discursivo-desconstrutivista (termo cunhado por nós) para embasar nosso olhar sobre os registros coletados e nossas discussões. Tal perspectiva é híbrida: noções das teorias do discurso, principalmente aquelas que representam o pensamento de Michel Foucault, do olhar desconstrutivista, a partir de Jacques Derrida, e de conceitos da psicanálise de orientação freudo-lacaniana.

De Michel Foucault, nós nos apropriamos, sobretudo, de sua definição de discurso como um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 1969) – verbalizáveis ou não –, de formação discursiva, ou melhor, discurso sempre em (trans)formação, atravessada por relações de poder-saber (FOUCAULT, 1979), que pressupõem sempre a possibilidade de resistência, de agenciamento. De Jacques Derrida, emprestamos o questionamento ou a problematização da epistemologia ocidental no que diz respeito à racionalidade, ao logos, ao pensamento dicotômico, de que somos todos herdeiros, e as consequên-

3. Esta é uma adaptação/tradução do texto de Maria José Coracini originalmente publicado em francês, em 2010, na revista *Synergies Brésil*, n. especial 2.

cias daí decorrentes. De Jacques Lacan, principalmente, o conceito de sujeito, dividido, descentrado, sujeito do inconsciente, sujeito do desejo e da linguagem, pois se torna sujeito na medida em que se submete à linguagem; e identidade, como ilusão de totalidade, capturada no espelho do olhar do outro, na instância do imaginário. Dos três intelectuais franceses emprestamos a problematização do sujeito idealista, dito cartesiano, racional, que domina, ainda hoje, no mundo dito pós-moderno, as ciências – mesmo as ciências humanas – e as tecnologias; a impossibilidade de controle dos efeitos de sentido da linguagem; o questionamento da verdade que se busca incessantemente como uma herança cultural, mas que não se encontra nunca, pois não existe "a" verdade, mas verdades socio-historicamente localizadas, o que significa que elas dependem diretamente do momento histórico-social, do grupo social ou da formação discursiva na qual se inscreve o sujeito, chamado sujeito da linguagem, submetido à linguagem e, portanto, à cultura.

Primeiramente, apresentaremos as abordagens cultural, intercultural e civilizacional, para, a seguir, apresentar a nossa abordagem intercultural, ou melhor, transcultural na aula de francês como língua estrangeira.

Abordagens cultural, intercultural, civilizacional

As Ciências Sociais, a Antropologia e a Sociologia, em geral, veem a cultura como um conjunto de conhecimentos e comportamentos que permitem distinguir um povo do outro, uma nação da outra. Pesquisadores nessas áreas realizaram levantamentos de dados históricos, políticos,

sociológicos, além do vestiário, da alimentação, do dinheiro, do humor etc. Outros, sobretudo especialistas da comunicação intercultural, exploraram a articulação cultura/comunicação e fizeram uma espécie de levantamento de regras técnicas, formais e informais que distinguem uma cultura da outra, como afirmam Mattison e Tievant (1991, p. 76).

Por outro lado, pesquisadores em Linguística Aplicada apresentaram propostas de atividades, exercícios aptos a desenvolverem, nos cursos de línguas estrangeiras, o que que se chama competência intercultural, que podemos definir como sendo a habilidade de comunicar e entrar em contato com o diferente.

Entretanto, não se trata de competência intercultural (tomada como objeto a ser ensinado e aprendido), ou melhor, não se trata de comunicação. Se é verdade que, para comunicar – não sem equívoco, já que isso nos parece impossível –, é preciso conhecer o outro, considerando que vemos o outro e nós-mesmos a partir da língua-cultura dita materna), é também verdade que, para fazê-lo, é preciso penetrar em outras discursividades, viver o estranho (não necessariamente no exterior), esse estranho-familiar de que fala Freud (1919) – *unheimliche* – viver o estranho em si mesmo, como diz Kristeva (1988). E isso – todos nós que vivemos essa experiência – não é nada fácil, não se produz de um dia para o outro nem se faz simplesmente pela aprendizagem das estruturas gramaticais. Trata-se de um processo que compromete o ser inteiro do aprendiz. Eis porque prefiro falar de transcultura – uma língua-cultura na outra, atravessada pelo outro.

Esses estudos ligados à competência comunicativa, que alocaria, por sua vez, a competência intercultural, fazem-nos compreender que a concepção predominante é a de sujeito racional, centrado, portanto, consciente, também denominado sujeito cartesiano ou a de sujeito psicológico, que põe em destaque os fatores afetivos, motivacionais, dentre outros. Daí decorre que, bem orientado (pelo professor, por exemplo), o aprendiz poderá ter o controle da memória cognitiva, enfim, o controle da aprendizagem, sobretudo quando se trata de uma língua estrangeira (KRASHEN, 1981): é ao menos no que os especialistas parecem crer.

Seja como for, o discurso pedagógico que se sobressai a outros discursos que constituem a malha da prática discursiva de sala de aula tem o hábito de fazer do intercultural o que ele faz com o interdisciplinar: reduzi-lo a situações que colaborem para a construção de representações estereotipadas ou para a comparação simplificadora entre uma ou duas culturas tomadas isoladamente.

Mas, há ainda a abordagem civilizacional, fortemente conhecida no mundo francófono e alemão. Essa vertente, entretanto, se faz presente em livros didáticos concebidos na França para aprendizes de francês como língua estrangeira (FLE). Sabe-se que, do ponto de vista histórico, "cultura" e "civilização", termos largamente utilizados por historiógrafos franceses do século XIX, não se opunham como na Alemanha, que postulava a cultura como tudo o que vinha do povo e guardava o termo civilização para se referir à *inteligentsia* burguesa. Entretanto, embora essa oposição fosse mascarada, o uso desse termo foi muito criticado por antropólogos que preferiam – e

ainda preferem – a palavra "cultura" (CUCHE, 1996), devido à conotação intelectual e etnocêntrica atribuída ao termo "civilização". Apesar disso, a palavra "civilização" não desapareceu completamente dos livros didáticos: há os que fazem uso da expressão "civilização ativa".

Ao analisar diferentes livros didáticos, qual o conteúdo que aparece sob a rubrica "civilização"? Paisagens de países francófonos ou da própria França, fotos perfeitas, lugares perfeitos, temas que não provocam questionamentos, mas apenas admiração, provenientes de estereótipos criados pela mídia e já constituintes do imaginário dos estrangeiros em geral, como a moda, os perfumes franceses, artistas franceses ou francófonos.

É, no entanto, minimamente intrigante o fato de que, muito raramente, deparamo-nos com textos que discutem um problema como a vida difícil dos imigrantes ou a aceitação ou não dos estrangeiros na França, a violência na periferia de Paris; e se, por acaso, alguns desses temas polêmicos são encontrados, eles são abordados de modo superficial, com uma mensagem otimista e idealista da história social e da vida política na França. Com isso, não queremos defender a ideia de que seria preciso transformar o livro didático de língua estrangeira numa lista de tragédias ou de aspectos negativos, mas que seria conveniente mostrar, ao lado dos aspectos positivos, aspectos negativos, para que não se estimule a criação de um imaginário em que a França e os franceses são perfeitos e, consequentemente, por uma comparação espontânea, o Brasil e os brasileiros não têm senão defeitos e problemas; isso pode levar a um sentimento de inferioridade nos alunos e, por que não,

nos próprios professores, que, não raro, se mostram deslumbrados com tudo o que se diz ou com tudo o que vem do pais da língua que ensinam.

É evidente que, em todos esses estudos, não há a preocupação com a constituição identitária do aluno. De qualquer modo, a cultura, do meu ponto de vista, não pode ser reduzida à cozinha, aos costumes do dia a dia (a que horas se levantam os franceses, o que comem, como é o dia do aluno, ou de um pai de família, como vão às compras (onde, o que compram etc.) ou à moda (perfumes, roupas de grife), mesmo porque esses costumes variam de região para região, de cidade para cidade, de família para família. E os franceses sabem disso! Mas, certos livros didáticos parecem desconhecer essa variação e impossibilidade de uma generalização homogeneizante. Seria, como já se disse, reduzi-la a um objeto, a mero conteúdo informacional. Ora, a cultura não está dissociada da língua, pelo contrário, uma não existe sem a outra: a cultura está na língua e a língua, na cultura, uma constituindo a outra. É, portanto, a língua-cultura que moda o ser, o raciocínio, as crenças, os valores etc. Pode-se, então, definir cultura sempre ligada à língua, como um conjunto de símbolos que permitem a uma pessoa ou a um grupo de ver o mundo de uma maneira e não da outra. Nesse sentido, é possível encontrar semelhanças entre cultura e ideologia (NEMNI, 1992), não, evidentemente, a visão marxista de ideologia como luta de classes, mas ideologia como conjunto de ideias, de representações ou imagens socialmente adquiridas, indispensáveis às relações sociais.

Mas se, na abordagem comunicativa, atravessada pela psicologia da cognição, a preocupação está centrada no "como" se aprende e se nas abordagens cultural, inter-

cultural e civilizacional, a cultura é vista como um objeto, exterior, portanto, ao sujeito – bem como a língua, aliás – não é de se espantar se há pouca ou nenhuma preocupação com a constituição identitária do aprendiz e do professor, ou melhor com a subjetividade daquele e naquele que aprende ou ensina. Mas, como a constituição identitária é prioritária em nossos estudos, podemos nos perguntar o que compreendemos por identidade.

Na concepção psicanalítica que adotamos a identidade é vista como o "sentimento" (BERRY, 1991) ilusório de unidade, de completude proveniente do conjunto de representações ou imagens que constituem o imaginário do sujeito que se vê literal e figurativamente no espelho do olhar do outro (LACAN, 1998). Mas, o estádio do espelho não começa e termina na primeira infância. Ao contrário, ele se prolonga por toda a vida. As imagens (ou representações) de nós-mesmos, que internalizamos e modificamos ao mesmo tempo, constituem o modo de nos representar e de representar o outro. Não há dúvida de que se trata sempre de representações sociais, que nos constituem à medida em que as internalizamos, ainda que parcialmente. Trata-se, portanto, de um modo de se ver e de ver o outro que se modifica sem cessar a todo contato relevante, a todo instante de nossa existência.

É preciso ainda considerar que essa internalização depende necessariamente dos processos identitários, ou melhor, das identificações que se produzem a todo momento: traços do outro que o sujeito identifica com traços de ou em si, traços que já estão lá, na instância do inconsciente. Trata-se de identificações que podemos capturar

no dizer, graças à porosidade da língua (AUTHIER-REVUZ, 1998), que, ao mesmo tempo em que tampona, permite que fagulhas do inconsciente se manifestem na superfície da materialidade linguística.

Não se aprende, portanto, uma língua estrangeira sem que haja identificações, sem que traços do outro não se identifiquem com traços de si, marcas do inconsciente que "falam" mais fortemente quando se entra em contato com o outro, com a língua-cultura do outro, com outras discursividades que provocam o estranhamento (o estranho-familiar), de que fala Freud (1919), e despertam interesse, curiosidade, desejo.

A prática discursiva de sala de aula

Sabendo que qualquer professor tem a capacidade de criar suas próprias atividades pedagógicas, segundo seu modo singular de conceber a língua-cultura, o ensino-aprendizagem de uma língua chamada estrangeira (inclusive a língua portuguesa como LE), apresentaremos apenas dois exemplos de atividades que poderiam provocar uma discussão interessante a respeito da língua-cultura do outro e de sua própria língua-cultura. Primeiramente, é preciso dizer que acredito que o trabalho com textos literários ou com textos publicados na imprensa (jornais, revistas) abordando questões que dizem respeito à identidade ou não, é o melhor ambiente capaz de instaurar uma discussão inter ou transcultural.

Lembro-me de um texto escrito por uma escritora de origem chinesa, que viveu por muito tempo na China com seus pais. Filha de mãe belga, ela estudou numa escola europeia e lá ela se deu conta de que era uma boa coisa ser mestiça. Ela reagia aos comentários dos colegas dizendo que era uma riqueza e que o futuro pertencia aos mestiços. Por outro lado, ela vivia uma situação de conflito: no domingo, sua mãe a levava à igreja católica e seu pai passeava para ver uma feira de pássaros. Sua mãe a vestia de branco, cor que tem o sentido de pureza, de alegria para os ocidentais, mas seu pai não gostava, porque o branco é a cor de luto para os chineses. Em casa, seu pai se servia de um par de *kuàizi*[4] para comer e sua mãe, de garfo e faca. Na idade adulta, ela se tornou médica para ajudar os pobres e os cegos que ela via mendigar diante das igrejas todos os domingos, quando era adolescente. Esse texto, apresentado a um grupo de alunos universitários de nível médio em francês, suscitou uma discussão muito interessante, pois permitiu que fossem abordados temas relevantes no Brasil, como a mestiçagem e a comparação entre as culturas europeia e chinesa, tomadas de modo geral como exemplos da cultura ocidental *versus* cultura oriental, dicotomia que foi problematizada.

Mas, mesmo que um texto não tenha como tema principal uma questão identitária, como o da escritora chinesa que acabamos de comentar, ele pode ajudar a mergulhar o aluno em questões inter/transculturais. Eis um outro exemplo que propusemos a estudantes de francês

4. Varetinhas de bambu utilizadas como talheres.

também de nível intermediário de língua. Trata-se de um texto que denuncia um ato arbitrário da parte do diretor central da rede McDonald's nos Estados Unidos (ver Anexo 1 e sua tradução no Anexo 2): um empregado de um restaurante na França tinha sido demitido porque ele havia ajudado uma mendiga, dando-lhe, com a concordância de seu superior francês, os cinco pontos-refeição, aos quais tinha direito, para dar-lhe de comer.

Esse texto, que permite confrontar as atitudes de americanos e de franceses, torna possível confrontar as reações de nossos estudantes diante das atitudes de uns e de outros. Além disso, as respostas à pergunta proposta pela professora – "Como você reagiria ao acontecimento narrado pelo jornal *L'Humanité?*" – permitiram-nos refletir sobre as representações que alunos de francês têm da língua-cultura que eles aprendem. Entendamos que, para nós, a compreensão escrita (leitura) é um processo dinâmico de produção de sentido (tanto quanto a produção escrita), determinado pela cultura, pela historicidade, pelas experiências de vida que constituem a subjetividade de cada leitor e, portanto, sua identidade.

Observemos uma amostra das respostas obtidas. Ao lado das respostas que não veem nenhum problema na reação do diretor americano, pois ela está conforme à ideologia capitalista e aos interesses da empresa, encontramos outras que indicam diferenças seja entre os franceses e os americanos seja entre os franceses e os brasileiros, tomando partido de uns ou de outros.

S1 Talvez a visão americana empresarial (e "exata") se confronte com uma visão mais humanista neste texto.

S2 Os franceses se preocupam mais com o lado humano enquanto os americanos se mostram mais preocupados com o lucro que poderiam deixar de ganhar.

S3 Eu vejo diferenças entre a cultura francesa e a brasileira. Dificilmente alguém aqui se importaria com a miséria dos outros. Um jornal nem se daria ao trabalho de comentar o ocorrido, quanto mais criticar.

S4 Primeiro devido ao materialismo e excessiva preocupação com marketing voltado à promoção das organizações visando pura e simplesmente o lucro pelos americanos. Depois, o julgamento pelos franceses a respeito da má cozinha e hábitos americanos, além de outros fatos.

S5 A política da empresa americana visa muito mais o (*sic*) lucro e o individualismo do que os estabelecimentos franceses, que ainda não foram vencidos pelas regras da globalização econômica.

Por esses exemplos é possível perceber que os preconceitos, isto é, as representações estereotipadas que fazem parte da memória discursiva e que permanecem no imaginário dos alunos de francês, constituindo-os alunos e cidadãos, colaboram para as diferentes interpretações do mesmo texto ou pelo menos para os diferentes aspectos levados em conta: o individualismo e o materialismo dos americanos por oposição ao espírito humanitário dos franceses que ainda não teriam sido atingidos pela ambição e pela ideologia da globalização (cf. S5). Assim, obtemos esquematicamente o seguinte:

Quadro 1 – Representações estereotipadas de americanos e franceses

Americanos	Franceses
materialistas (S4); individualistas (S4, S5)	críticos (quanto à má cozinha e aos hábitos americanos) (S4)
excessivamente preocupados com o marketing e o lucro (S2, S4 e S5)	preocupados com a miséria dos outros (S3)
mais preocupados com aspectos financeiros (S2)	mais preocupados com aspectos humanísticos (S2)
vencidos pelas regras da globalização econômica (S5)	ainda não foram vencidos pelas regras da globalização (S5)
possuem visão empresarial (e exata) (S1)	possuem visão humanista (S1)

Fonte: elaboração da autora.

É possível reconhecer no Quadro 1 as representações positivas que se observam nas respostas dos mesmos enunciadores sobre a França e os franceses tal como neste e em outros textos (CORACINI 2002; 2003; 2007): os brasileiros veem os franceses e a França com qualidades que eles gostariam de ter e de ver em seu país: polícia que controla tudo, limpeza por todos os lados etc., o que denuncia o lugar de superioridade do estrangeiro (no caso os franceses) no imaginário de uma (grande) parte dos brasileiros. Como se trata de estudantes universitários, parece normal defender os franceses, que historicamente sempre se colocaram do lado dos direitos humanos, em oposição aos americanos, que seriam mais materialistas, mais egoístas, representações que habitam o imaginário dos acadêmicos no Brasil, sobretudo na Unicamp (onde foi coletado o *corpus*), apesar de haver, na atualidade, uma forte defesa dos ideais americanos espalhados por todo o país.

Mas, como cada estudante carrega consigo experiências pessoais de vida, bem como características individuais que os tornam sujeitos singulares, ainda que partilhem com os outros experiências sociais comuns, sua leitura apresenta sempre diferenças: S3, dentre outros, toma como ponto de referência o Brasil, mesmo que a pergunta não considere os brasileiros e o texto não toque no Brasil. Para esses alunos, o que o texto diz da França os faz imediatamente pensar no Brasil, denunciando a falta de interesse de nossos conterrâneos pelos mais pobres para não dizer miseráveis: nem os jornais brasileiros seriam capazes de prestar atenção a situações como a relatada pelo jornal francês e, menos ainda, de tomar partido e criticar uma atitude anti-humanista.

Em S1, a modalização do enunciado pelo advérbio "talvez" e, em S3, o verbo na primeira pessoa do singular ("eu vejo") denunciam a incerteza do aluno diante de um texto escrito em francês por e para franceses. Em S4, os advérbios "excessivamente", "pura e simplesmente" explicitam o ponto de vista negativo do aluno-leitor (modalidades apreciativas) diante da cultura americana. Além disso, a presença insistente de comparações (mais + adjetivo), ainda que elas não se completem – o segundo elemento da comparação se encontra suprimido, na maior parte dos casos – mostram que alguns alunos não radicalizam: os franceses são mais humanistas que os americanos, o que confere a estes um certo grau de humanidade. O mesmo ocorre com relação aos franceses: se "os americanos têm mais preocupações econômicas, considerando o que eles poderiam não ganhar" (resposta de outro aluno), os franceses têm menos preocupações, mas, ainda assim, eles têm algumas.

Eis alguns testemunhos do caráter singular de toda leitura ao lado da tendência a repetir pontos de vista estereotipados, com base nas representações (sempre socialmente adquiridas) do outro, da língua-cultura do outro, representações essas que inevitavelmente interferem na própria identidade.

Antes de passarmos às conclusões, convém lembrar que, do ponto de vista pedagógico, os estudantes estavam todos no terceiro semestre de francês e todos se interessaram fortemente pelos textos: o assunto, o modo de abordá-los, a crítica e, de certo modo, a comparação entre as culturas (ocidental/oriental; americana/francesa) que se dizem diferentes chamaram a atenção dos estudantes e, consequentemente, motivaram-nos. Além disso, o fato de apresentar textos chamados autênticos (no sentido de que não terem sido escritos com fins didáticos) a semiprincipiantes, que não têm ainda o "domínio" da língua francesa (e, diga-se de passagem, quem "domina" uma língua, quem é dono (lat. *dominus*) de uma língua?) "forçou-os" a recorrerem às representações que habitam a memória discursiva, vozes – o já-dito, segundo Foucault (1972) – que nos constituem vindas do Outro do inconsciente.

Parece evidente que aprender uma língua estrangeira pressupõe a inscrição do sujeito nessa língua e, portanto, na cultura estrangeira, o que significa provocar, sempre e inevitavelmente, confrontações, portadoras de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, dito de outro modo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à língua dita materna, impregnada naturalmente das maneiras particulares de pensar e de ver o

mundo (aspectos ideológicos) e as formações discursivas ou os modos de significação da língua estrangeira (REVUZ, 1988). É também do confronto permanente entre as formações discursivas de sua própria língua e as da língua estrangeira, entre as representações que fazemos de nossa língua chamada materna[5], de nossa cultura e da língua estrangeira, permitindo a constituição identitária do aluno-leitor de francês, que se produzem situações de estranhamento e de questionamento de sua própria língua-cultura que lhe pertence e que ao mesmo tempo não se deixa apropriar, que é do outro, mas que é também minha, porque não é de ninguém (DERRIDA, 1996). A língua-cultura dita estrangeira perturba, desestabiliza, interroga a língua-cultura dita materna, mas é preciso criar situações que tornem possíveis essas experiências. A proposta de leitura de textos "problematizadores" pode ser uma delas.

(In)conclusões

Retomando as razões iniciais deste texto, eu me pergunto se a cultura pode ser ensinada como um conteúdo ligado a um objetivo pedagógico. Insistir nisso não seria transformar a cultura num conjunto de informações sobre o povo, as cidades, a política do outro, escolhidas pelo autor do livro didático ou pela editora? Pergunto-me ainda se esse modo de aprender a cultura não seria similar ao modo de ensinar uma língua, reduzindo-a a formas gramaticais. É o que continuam a fazer muitos dos livros didáticos contemporâneos: é bem verdade que eles colocam no índice subtítulos que remetem a atos de fala

5. Para esclarecimentos sobre o uso da expressão "língua chamada estrangeira" ou "língua chamada/dita materna", ler Coracini (2007).

– como por exemplo: apresentar alguém, fazer compras, cumprimentar, instalar-se (fazer *check-in*) num hotel, pedir uma informação num escritório, na rua, numa loja etc. –, mas, a bem da verdade, não têm outro objetivo a não ser ensinar gramática (os tempos verbais, os adjetivos demonstrativos, as fórmulas de tratamento, os advérbios de tempo etc.). Tratar-se-ia de uma reação ao ensino da língua sem recorrer à gramática explícita como recomendava fortemente a abordagem comunicativa dos anos 1970-1980 na França e dos anos 1980-1990, no Brasil?

Mesmo quando se trata de propor uma abordagem intercultural, eu me pergunto se o modo de conceber o intercultural nos livros didáticos traz alguma mudança com relação à primeira abordagem. Eu me pergunto, até, se é possível motivar alguém, sobretudo um jovem, a aprender uma língua a partir dos livros didáticos e de aulas muito diretivas.

Para terminar, eu gostaria de dizer que, cada vez mais, eu defendo a ideia segundo a qual, enquanto professores, o que podemos fazer de melhor é despertar no aluno o desejo do outro, desejo que "dorme" no inconsciente, não o desejo de ser o outro, de ser aquele que parece privilegiado, nascido num país privilegiado, que ele tanto admira, mas o desejo do outro que instiga, que questiona seus valores, seu modo de viver, sua relação com os outros. Se, enquanto professores, formos capazes de agir como um sujeito suposto saber, não um sujeito que pensa e age como se tudo soubesse – pois este anula, imobiliza o outro (aluno) que crê, por comparação, nada saber –, mas um sujeito que sabe mais (ou tem outros conhecimentos) que o aluno e que gosta de aprender e

de ensinar; isso quer dizer que, se chegarmos a provocar no aprendiz uma espécie de transferência – passageira, pois é preciso que ele(a) se torne independente do mestre – creio que teremos feito muito.

Finalmente, de tudo o que foi dito neste texto sobre o ensino e a importância dos aspectos interculturais, podemos concluir que é entre línguas-culturas, em que o hífen une e separa, que o sujeito – aluno, professor – constrói sua identidade, em constante transformação, graças à presença ausente do outro que o perturba, atrapalha, empurra. É ainda necessário acrescentar que é no sujeito que se produz o verdadeiro intercultural ou melhor, o transcultural – uma língua-cultura (que nunca é apenas uma) atravessando uma outra língua-cultura (que é sempre mais de uma). Assim, somos todos sujeitos entre-línguas-culturas, ainda que se diga saber apenas uma língua ou duas. Estar consciente disso é saber que haverá sempre mudanças no modo de ver a nós mesmos, de nos representar, de ver nossa língua-cultura, chamada materna, de ver o outro, o outro que nos constitui.

Mas, é preciso, enfim, lembrar que, se o professor não tiver feito a experiência do estranhamento, do estrangeiro, em si mesmo e no outro, ele não poderá nunca despertar o desejo de seus alunos, mobilizando-os, sobretudo no mundo contemporâneo, dito pós-moderno, em que se tem cada vez mais o sentimento de que os jovens, os adolescentes não têm mais vontade de nada, a não ser consumir, comprar, andar na moda, ter dinheiro, gozar a todo preço (MELMAN, 2001), como se a falta não existisse...

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas**. As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BERRY, Nicole. **O sentimento de identidade**. Tradução: Maria José Coracini. São Paulo: Editora Escuta, 1991 [1987].

CORACINI, Maria José. La configuration identitaire des sujets apprenant et enseignants de FLE. **Synergies Brésil**, v. 3, n. 3, p. 66-83, 2002.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso**. Campinas; Chapecó: Ed. UNICAMP; Argos, 2003.

CORACINI, Maria José. Langue-culture et identité en Didactique des Langues (FLE). **Synergies Brésil**, n. spécial 2, p. 157-166, 2010.

CORACINI, Maria José. **A Celebração do Outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUCHE, Denys. **La notion de culture dans les Sciences Sociales**. Paris: La Découverte, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Le Monolinguisme de l'Autre**. Paris: Galilée, 1996.

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du Discours**. Paris: Gallimard, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREUD, Sigmund. **O Estranho**. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1919]. v. XVII.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. South California: Pergamon Press Inc., 1981.

KRISTEVA, Julia. **Etrangers *à* nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1988.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1966].

LACAN, Jacques. **O Seminário de Jacques Lacan**. Livro III: As Psicoses (1955-1956) São Paulo: Jorge Zahar, 1987 [1981].

LACAN, Jacques. **O Sinthoma**, livro 23. Tradução: Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007 [1975-76].

MATTISON, Barbara; TIEVANT, Sophie. Formation à l'interculturel: de quoi parle-t-on? **Education permanente**, n. 107, p. 75-79, 1991.

MELMAN, Charles. **L'Homme sans gravité** – jouir *à* tout prix. Paris: Denoël, 2001.

NEMNI, Monique. Méfiez-vous du discours interculturel! **Canadian Modern Language Review**, n. 49, v. 1, p. 10-36, 1992.

REVUZ, Christine. La Langue Etrangère, entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. **Education Permanente**, n. 107, p. 23-36, 1988.

Anexo 1

Le MacDo se bat contre la solidarité

Un cheeseburger et puis s'en va. Ou plutôt, se fait virer ! "MacDo invente le délit de solidarité" titre avec colère L 'Humanité en Une ce matin. Rémy Millet, un jeune serveur d'un MacDo de Lescure-d'Alvigeois, demande à une pauvre femme qui fait la mendicité d'arrêter, puisque la mendicité est interdite dans les lieux. "J'ai faim, je n'ai un centime, et je veux un sandwich", lui demande avec insistance la dame. Alors, le jeune serveur, qui a connu lui aussi la galère, décide de lui offrir avec l'accord de son supérieur ses cinq points repas qui permettent à la mendiante de repartir avec cinq cheeseburgers et une portion moyenne de potatoes payée grâce à la monnaie de quelques clients. Quelques jours passent et Rémy est convoqué par le directeur de l'établissement, Marc Benezeth: "il me dit que mon cas servirait d'exemple, que pour l'image de l'entreprise, on ne donnait pas aux gitans". Puis, il reçoit une lettre du big boss: "licenciement immédiat". L'Humanité s'indigne et remarque: "on ne plaisante pas avec la générosité". C'est clair, il faut se méfier, du coup, on ne peut pas avoir son portrait dans le restaurant comme employé modèle. Rémy se bat aujourd'hui aux prud'hommes. On laissera les mots de la fin à l'éditorialiste Jean-Emmanuel Ducoin et cette citation de Jean Jaurès: "Parce que le milliardaire n'a pas récolté sans peine, il s'imagine qu'il a semé". Petite attaque au géant de "la mal bouffe". Ça ne lui fait pas de mal.

(Petit Bouquet, quotidien virtuel de l'actualité française – Vendredi, 10 mars 2000, nº 653).

Anexo 2 – O McDonald luta contra a solidariedade (tradução da autora)

Um cheeseburger e depois vai embora. Ou melhor, está despedido! "McDonald inventou o crime de solidarieda-de", como intitula, encolerizado o jornal *L'Humanité* na primeira página, nesta manhã. Rémy Millet, um jovem garçom de um McDonald de Lescure-d'Alvigeois, pede a uma pobre mulher, que está pedindo esmola, para pa-rar, porque a mendicância é proibida nesses lugares. "Eu estou com fome, não tenho um centavo e eu quero um sanduíche", pediu a mulher com insistência. Então, o jo-vem garçom, que também havia experimentado a mi-séria, decide oferecer-lhe, com o consentimento de seu superior, seus cinco pontos-refeição, que permitem à pe-dinte sair com cinco cheeseburgers e uma porção média de batatas fritas paga com trocado de alguns clientes. Alguns dias se passam e Rémy é convocado pelo diretor da instituição, Marc BENEZETH: "ele me disse que meu caso serviria de exemplo, que, para preservar a imagem da empresa, não se dá nada a ciganos." Em seguida, ele recebe uma carta do *big boss* "demissão imediata". *L'Humanité* está indignado e comenta: "não se brinca com a generosidade." É claro, você deve ser cuidadoso, você não pode de repente ter o seu retrato no restaurante como um funcionário modelo. Rémy está agora lutando no tribunal. Deixaremos as palavras finais ao colunista Jean-Emmanuel Ducoin e esta citação de Jean Jaurès: "Porque o bilionário não colheu, sem dificuldade, ele acha que semeou". Pequeno ataque ao gigante da "junk food". Isso não lhe fará mal.

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

Alessandra Montera Rotta

Introdução

O ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) têm se tornado cada vez mais necessários e fundamentais nas universidades de todo o país, por isso ocupam um lugar de destaque na maioria delas. Mas nem sempre foi assim. No início, não havia professores com formação específica na área nem material didático que respondesse à demanda de estrangeiros que precisavam aprender o português do Brasil.

Assim, este artigo apresenta o histórico do ensino e aprendizagem de PLE e sua evolução nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Partindo da década de 1960, quando são registrados os primeiros cursos, caminha-se para as décadas de 1970, 1980 e 1990, esta última tendo trazido grandes novidades para a área do PLE no Brasil. Finalmente, chega-se à atualidade, cujos avanços acadêmicos revelam constante preocupação com a formação de professores e, por meio de publicações e eventos na área, confirmam-se o caráter dinâmico das discussões no ensino e da aprendizagem de PLE.

Os primórdios do ensino e aprendizagem de PLE nas universidades

Segundo Lombello e Almeida Filho (1992) foi a partir da década de 1960 que começou a se desenhar os primeiros passos em direção ao ensino e à aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras. Dois fatores contribuíram fortemente para essa demanda: (1) o Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G), programa de mobilidade estudantil internacional criado na década de 1960 pelo governo brasileiro que abriu espaço para estudantes estrangeiros realizarem seus estudos de graduação no nosso país; (2) a produção de materiais didáticos sobre o assunto em instituições do exterior, tais como o *Modern Portuguese*, de autores e editores norte-americanos, publicado com o financiamento da *Modern Language Association of America* (DINIZ, 2008).

Em 1966, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tornou-se a pioneira na área de ensino de PLE. Na ocasião, a convite do reitor, professores estrangeiros aceitaram o desafio de formar uma instituição de conhecimento e tecnologia na região e, para tanto, passaram por um curso intensivo de Português para Estrangeiros que teve início dentro da própria Unicamp. A professora Linda El-Dash em colaboração com as professoras Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues foram as responsáveis pela elaboração do material didático desse primeiro curso, cujas informações abordadas basearam-se na realidade vivida por elas mesmas e pelos professores que vieram lecionar no Brasil. De acordo com o relato de El-Dash,

> Como não havia professores nessa área, eu era aluna e autora do material ao mesmo tempo [...]. Tudo foi bolado pensando no problema que nós tínhamos. Tudo que a gente precisava fazer servia de orientação para o curso que era planejado. Eu falava: "Eu preciso dizer isso" e então incluíamos na aula [...]. Os diálogos de personagens que eram os próprios alunos: um era o marido da Daniele Rodrigues, outro de Maria do Amparo. Essa apostila continha um monte de coisas da nossa vida, com fotos e personagens que éramos nós mesmos (FALCO; ESTAVARENGO; CARDOSO, 1979[6]).

Esse relato demonstra a dificuldade inicial enfrentada pelos professores, que apesar das boas intenções teóricas, não tinham uma prática pedagógica sobre como ensinar PLE a estrangeiros e tiveram que se adequar à nova realidade, fazendo uso de técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, adaptadas ao contexto de ensino e aprendizagem do Português.

Em 1969, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) deu início às aulas de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), terminologia criada pela professora Rosa Marina de Brito Meyer, supervisora, professora e pesquisadora da Cadeira na universidade. No ano seguinte, surgiu a necessidade da divisão dos estudantes em três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado. Com o passar

6. Os alunos dessa primeira turma são hoje professores renomados, tais como Ahmed Athia El-Dash, George Gerson Kleiman, Ângela Kleiman, Aryon Dall Igna Rodrigues, Leonor Lombello, Marisa Baleiro, Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues, entre outros. O texto integral pode ser obtido em: http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html#ini_port. Acesso em: 25 abr. 2015.

do tempo e os sucessivos grupos de alunos estrangeiros vindos para estudar como intercambistas, ainda na década de 1970 passaram a ser oferecidas disciplinas de PL2E nos cursos regulares de graduação (GOMES DE MATOS, 1989).

Em 1979, sob a coordenação das professoras Ângela Kleiman e Daniele Rodrigues, realizou-se, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, o primeiro seminário de Ensino de Português para Estrangeiros no Brasil (EPEB), em cuja programação foi incluída uma série de discussões acerca da estruturação de cursos de PLE com técnicas da Linguística Aplicada (análise contrastiva linguística e cultural) e a elaboração de materiais didáticos (adequações linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas), entre outras temáticas.

Embora todo esse trabalho significativo estivesse sendo desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela PUC-RJ nas décadas de 1960 e 1970, foi na metade da década de 1980 que o ensino de PLE passou a ser delineado mais significativamente. De acordo com Almeida Filho (2012), até 1985 não havia senão vestígios esparsos e praticamente desconhecidos da instalação do PLE nas universidades brasileiras. Foi o contexto político e econômico mundial que acabou impulsionando o crescimento da área no Brasil: o fenômeno da globalização, as inovações tecnológicas e o incremento no fluxo comercial aceleraram a interconexão entre os países.

Por meio desse processo, as universidades – beneficiadas pelo Programa de Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) que tinha sido instituído em 1965 e

pelo Programa de Estudante de Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), instituído em 1981 – passaram a receber cada vez mais estudantes estrangeiros[7]. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros registros de pesquisa acadêmica na área de PLE no Brasil: dissertações de Mestrado nos anos de 1985, 1987 e 1988, respectivamente, as três ligadas ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1986 (ALMEIDA FILHO, 2005).

O processo de ensino e aprendizagem de PLE nas universidades foi fortalecido especialmente a partir da década de 1990, com a implantação do Tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que fez acelerar ainda mais esse processo no país e incrementar a preocupação com uma política de formação de professores. Como havia a necessidade de se ensinar o português do Brasil como língua estrangeira nas regiões de fronteira, desde o início se reconheceu sua importância em relação à educação, entendida como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do bloco econômico.

É incontestável que as regiões de fronteira com o Brasil se beneficiaram das ações políticas e econômicas resultantes desse mercado comum e, por meio delas, o

7. Atualmente administrados pela Divisão de Temas Educacionais (DTE) do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), os programas PEC-G e PEC-PG vêm consolidando o intercâmbio de estudantes e de docentes entre países com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico. Informações disponíveis em: http://www.dce.mre.gov.br/divisao.php. Acesso em: 18 jun. 2014.

ensino e a aprendizagem de PLE puderam se firmar naquelas regiões. É inegável que houve o aumento da procura por cursos de PLE dentro das universidades brasileiras, beneficiadas pelos programas de intercâmbio. Passou-se, então, a investir na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos, em sistemas de avaliação e certificados de equivalência entre os países participantes do Tratado, entre outras ações.

Do lado brasileiro, dois exemplos desse trabalho no contexto do MERCOSUL são o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA[8]) e a criação da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede em Foz do Iguaçu (PR). O primeiro foi desenvolvido e implementado pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) para atender a duas prioridades do planejamento estratégico do setor: a melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países do MERCOSUL.

A criação da UNILA, por sua vez, foi pensada e estruturada de acordo com uma proposta de desenvolvimento do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), e voltada, desde a sua fundação, à integração latino-americana. Por estar em uma região de fronteira, atrai alunos e professores falantes de espanhol, proporcionando um contexto específico de aprendizagem. Desde 2012, por meio do projeto de extensão "Curso de língua portuguesa e cultura brasileira para falantes de outras línguas", a uni-

8. Informações sobre o programa disponíveis em: http://bit.ly/3Gx1ihY. Acesso em: 24 jun. 2015.

versidade apoia os alunos do primeiro ano nos estudos de Português como Língua Adicional (PLA) para uso acadêmico, além de trabalhar com o ensino do PLE para os professores da universidade e da Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, na cidade argentina de Puerto Iguazú[9].

Do lado argentino, sobretudo a partir dos anos 2000, os convênios estabelecidos com universidades brasileiras fizeram nascer, em 2004, um certificado de proficiência em espanhol como língua estrangeira, o *Certificado de Español - Lengua y Uso* (CELU). No ano seguinte, o Brasil promulgou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornando o espanhol língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio regular a partir de 2010. Assim, a Argentina fez do português a língua estrangeira obrigatória na escola secundária, por meio da Lei nº 26.468 de 17 de dezembro de 2008 (CARVALHO, 2012).

Os objetivos comuns entre Brasil e Argentina também fizeram nascer no ano de 2005 o Protocolo para a promoção e o ensino do espanhol e do português como segundas línguas, "permitindo o surgimento de um mercado crescente de ensino dos dois idiomas oficiais nos países-membros e associados" (CARVALHO, 2012, p. 466). O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) é um dos resultados desse acordo, criado por uma ação bilateral entre os dois países, que tem como objetivo promover o intercâmbio entre os professores dos países do MERCOSUL e favorecer a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos.

Em 2007, o compromisso entre Brasil e Argentina foi reforçado no Seminário Brasil-Argentina, que reuniu professores e pesquisadores de universidades dos dois países.

9. Disponível em: http://www.unila.edu.br/noticias/portuguesparaestrangeiros. Acesso em: 26 jun. 2015.

Em 2009, outro importante passo foi concretizado pela realização do I Colóquio PELSE (Português e Espanhol Línguas Segundas e Estrangeiras), evento ligado ao Núcleo Disciplinar PELSE da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM), rede acadêmica que reúne universidades de quatro países (Argentina, Brasil, Chile e Uruguai) e promove o ensino e a pesquisa na área do ensino e aprendizagem de línguas em contexto de fronteira.

Fora do contexto do MERCOSUL, as primeiras iniciativas em relação à formação de professores de PLE nas universidades brasileiras contaram com a colaboração de professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que elaborou cursos de atualização para diretores, professores e leitores dos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) em San José (Costa Rica), Santiago (Chile), Montevidéu (Uruguai), Buenos Aires (Argentina), Assunção (Paraguai) e Barcelona (Espanha), todos no ano de 1993, e em Roma (Itália), em 1994. O objetivo maior dos cursos foi reforçar a consciência crítica do professor sobre a necessidade de aliar teoria à prática, por meio de um conhecimento mais aprofundado sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a prática de se ensinar a língua e a cultura brasileira fora do Brasil (FERREIRA, 1996).

Ainda na década de 1990, a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) foi outro grande marco da institucionalização do ensino e aprendizagem de PLE no país. De acordo com Diniz (2008), vários professores de diferentes universidades federais participaram da criação do exame, conforme relato da professora Matilde Scaramucci, membro da Comissão Técnica de 1993 a

2006, o que fez modificar o quadro do ensino de PLE no Brasil, uma vez que os estrangeiros precisavam aprender o português para serem aprovados no exame:

> [...] aí montaram uma comissão... composta por representantes dos principais programas de português língua estrangeira do Brasil... a professora Percília Santos... da UnB... que por sinal... era esposa do Cassemiro... o professor Francisco Gomes de Matos... da... Pernambuco... a professora Raquel Ramalhete... da UFRJ... a professora Jandyra Cunha... da UnB... a professora Margarete Schlatter... da UFRGS... e o professor José Carlos aqui da Unicamp... então essa comissão... depois da portaria... eles se reuniram uma vez ou duas... pra delinear o exame... e nessa nessa reunião... o José Carlos éh informou a essa comissão que nós tínhamos aqui na Unicamp um exame que estávamos começando a fazer... que era um exame... um exame pra uso interno... tinha... par/ participou da elaboração além de mim... a professora Itacira... a professora Leonor Lombello que faleceu... e o professor José Carlos... né... e eu... não me lembro bem mais quem... mas a gente tinha feito umas discussões e fizemos um piloto... vinham pessoas aqui... queriam certificados... né... e esse exame... a gente queria um exame contemporâneo... um exame comunicativo... e esse exame... e eu fiz as tarefas de leitura e escrita... eu que bolei... eu pensei em tarefas... eu que fiz o primeiro exemplo de tarefa... integrando habilidades e... e aí José Carlos pediu se podia levar esse exame pro MEC pra ser o embrião do CELPE-BRAS... nós autorizamos desde que nos fosse dado o crédito ...e ele acabou levando... e a partir daí... foi foi o embrião do CELPE-BRAS... né? então ele começou aqui na Unicamp... (DINIZ, 2008, p. 67).

Criado em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo (Ministério das Relações Exteriores (MRE), para atender às solicitações de exames de certificação em português para estrangeiros que vinham ocorrendo desde o final da década de 1980, o primeiro ano de realização contou com a participação de 141 candidatos inscritos em cinco postos de aplicação no Brasil e três postos em países do MERCOSUL. Cinco anos depois já eram 8 instituições cadastradas. Em 2013, esse número atingiu 68 instituições e 9.681 estrangeiros realizaram o exame, o que revela um aumento de 7.522% de candidatos ao exame desde a sua primeira edição. Além disso, em 2013, ano da comemoração dos 15 anos de aplicação do CELPE-BRAS, houve um número recorde de candidatos inscritos e homologados[10].

Os reflexos da pesquisa nas universidades federais[11]: novos rumos para o ensino e aprendizagem de PLE

Diante da demanda de ensino e aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras, Almeida Filho (2012) explica que foi necessário imprimir um caráter acadêmico que atingisse as expectativas dessa demanda. De

10. Dados informados no IX PLE – RJ – Encontro de Português como Língua Estrangeira: Avaliação, ensino e pesquisa em perspectiva e I Simpósio Internacional CELPE-BRAS, realizado na UFRJ nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2013.

11. Priorizamos os trabalhos relacionados ao PLE nas universidades federais brasileiras dois motivos: (1) porque trabalhamos em uma delas, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde o ano de 2010, e tivemos a oportunidade de coordenar os cursos de PLE oferecidos na instituição; e (2) em função da razão anterior, pareceu-nos importante conhecer o perfil da atual realidade, porque a partir de tal levantamento seríamos capazes de conhecer o que se passa na área e teríamos condições de aprimorar nosso trabalho e nossa prática. O quadro geral e completo por região encontra-se ao final deste artigo. Nele destacamos a sitografia, razão pela qual não as citamos ao longo de nossa argumentação, pois elas podem ser recuperadas por meio desse quadro.

acordo com ele, duas foram as formas de implementação dos cursos de PLE nas universidades: 1) como *disciplina optativa do currículo de Letras*, com o objetivo de introduzir o aluno na área para que ele pudesse atuar profissionalmente nesse campo no país e no exterior; 2) como *curso de graduação* associado à outra língua estrangeira, à língua vernácula ou constituído em subáreas (tais como o ensino do português em contexto indígena, em contextos de surdez ou cegueira), oferecendo ao graduando uma capacitação plena para atuar de imediato no âmbito profissional do PLE.

Foi assim que, no sul do Brasil, em dezembro de 1993, a professora Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criou o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) e, no ano seguinte, passou a oferecer três módulos de curso de formação de professores, bem como cursos de PLE em vários níveis e modalidades (DINIZ, 2008). Atualmente, a partir da publicação de artigos científicos sobre materiais didáticos, ensino presencial, ensino à distância e práticas de avaliação[12], a UFRGS mantém ativo o ensino e a pesquisa em PLE.

Na região centro-oeste do país, a Universidade Federal de Brasília (UnB) deu um salto na direção da formação de professores de PLE. O Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras criou o curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), em língua, literatura e cultura, a falantes e usuários de outras línguas no se-

12. Entrevista concedida pela professora Margarete Schlatter a João Brun para o jornal do PPE em 05 de dezembro de 2013. Disponível em: http://bit.ly/3Vlav18. Acesso em: 25 jun. 2015.

gundo semestre de 1997 e o implementou no primeiro semestre de 1998, ocasião em que se deu o primeiro vestibular. A iniciativa da criação do curso foi um grande passo para a formação por meio da promoção de experiências que enfatizam os conteúdos específicos implícitos no ensino e aprendizagem de PLE.

De lá para cá, as universidades federais têm trabalhado em prol do ensino e da pesquisa na área. Na região sul do Brasil, por exemplo, os cursos de PLE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são extracurriculares e oferecidos pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) somente para estudantes regularmente matriculados na UFSC. Na área de ensino e pesquisa, a criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira (NUPLE) permitiu a oferta do Curso Extensivo de Português para Estrangeiros sob a coordenação da Profa. Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj.

No norte do Brasil, a Universidade Federal do Pará (UFPA) criou um programa realizado pelos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) para oferecer cursos de PLE à comunidade de estrangeiros. A universidade conta ainda com o Grupo de Estudos de PLE-UFPA sob a coordenação da Profa. Dra. Cláudia Silveira, cujo objetivo é capacitar professores tanto para o ensino presencial quanto para construir competências necessárias à criação de um Curso Básico de PLE na modalidade à distância (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012).

No nordeste do Brasil muitos são os exemplos. A Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a coordenação da Profa. Dra. Eulália Leurquin, desenvolve pesquisa por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) e do Grupo de Estudos Política de Internacionalização da Língua Portuguesa (PLIP). A ênfase dos estudos é o agir do professor e a análise de seu discurso *na* e *sobre* a sala de aula. Os grupos também pesquisam o material didático utilizado em sala de aula de PLE (LEURQUIN; COLEDONIO, 2013).

No estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta o Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa em Português (ProPEEP), vinculado ao Instituto de Letras (IL), promove atividades de extensão relacionadas à pesquisa e ao ensino de PLE. Em maio de 2005, com o Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras, a UFBA passou a oferecer a licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, sendo a segunda universidade federal a oferecer a formação de professores de PLE em nível de graduação.

No estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) criou em 1997 o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE) com o objetivo de oferecer cursos de Português e Cultura Brasileira aos candidatos do PEC-G. Atualmente, os cursos estão igualmente abertos a estudantes do PEC-PG e visam à preparação dos candidatos para o CELPE-BRAS, uma vez que a aprovação no exame constitui uma das exigências para que os candidatos sejam efetivados como alunos nos cursos de graduação e pós-graduação. Desde o ano de 2001, o PROPE é integrado ao Núcleo de

Línguas e Culturas (NLC) abrindo, assim, a possibilidade de matrículas para estrangeiros que não mantêm vínculo com a UFPE, mas que procuram a universidade em busca dos cursos, coordenados pela Profa. Dra. Claudia Mendonça de Oliveira.

A região sudeste do Brasil tem uma atividade bastante intensa na área de PLE dentro das universidades federais. No estado de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece cursos de Português para Estrangeiros por meio do Setor de Proficiência Linguística da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da Faculdade de Letras (FALE). Oferece, ainda, disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA) para estudantes estrangeiros, oriundos de instituições parceiras da UFMG, e para alunos regulares, professores e pesquisadores da UFMG, cuja língua materna não seja o português. O Centro de Extensão (CENEX) da FALE realiza também um curso de extensão que visa à formação de professores de português como segunda língua para alunos surdos.

No estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é uma das precursoras no ensino, pesquisa e formação de professores de PLE. Desde 2003, criou o Setor de Português Língua Estrangeira vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Faculdade de Letras (IL). Com base nas ações desse setor, a instituição desenvolve eventos científicos, tais como o Seminário do Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (PEPPE), que ocorre anualmente, e o Fórum Permanente de Estudos em PLE, ambos com o objetivo de divulgar a formação e as pesquisas na área de PLE (PETRUCELLI, 2012, p. 31).

Também no estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece cursos de Português para Estrangeiros em duas modalidades: a) como curso intensivo (exclusivamente para os alunos dos cursos de graduação); b) como aulas de português oferecidas por meio da disciplina optativa "Português Língua Estrangeira". Nessa última modalidade, os alunos interessados são divididos em duas turmas, uma para os falantes de espanhol e outra denominada "multicultural", para aqueles que falam outras línguas estrangeiras.

No estado de São Paulo, o Departamento de Letras (DL) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oferece cursos de português para estrangeiros e a partir do programa de extensão intitulado Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros, coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Viana, que forma professores para atuar no ensino de PLE e consolidar a área de ensino e pesquisa em PLE.

Baseados nas informações levantadas sobre o ensino e a aprendizagem de PLE, constatamos a efetivação e abertura de um espaço cada vez maior nas universidades federais brasileiras. Também é relevante a quantidade de pesquisas realizadas na área. A título de exemplo, enquanto na década de 1990 apenas seis trabalhos haviam sido publicados, todos em dissertações de mestrado (duas na UFRJ, na UnB, uma na UFMG e uma na UFRGS); na década seguinte, esse número saltou para 45 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado[13].

13. O quadro com o número de publicações (dissertações de mestrado e teses de doutorado) de PLE entre 2000 e 2010 nas universidades federais brasileiras encontra-se no final deste artigo.

Embora este artigo priorize o ensino e a aprendizagem de PLE nas universidades federais brasileiras, não podemos deixar de citar os trabalhos consolidados das universidades estaduais da região sudeste do país. No estado de São Paulo, conforme já abordamos anteriormente, é marcante a atividade da UNICAMP, considerada pioneira na área devido à política estabelecida na década de 1990. O Centro de Estudo de Línguas (CEL) oferece aos alunos de graduação as disciplinas Português para Estrangeiros I, II e III e Português para Falantes de Espanhol I e II. Além disso, mantém cursos regulares de português para alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação e para professores visitantes. Na área da pesquisa acadêmica, a universidade tem grande número de publicações de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Na cidade de São Paulo, o Centro Interdepartamental de Línguas (CL) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), oferece semestralmente cursos de PLE. São eles: "Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (GAPLE)"; "Conversação em Português Língua Estrangeira" (CPLE) e "Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Estrangeira (PLEPLE)"[14]. Além disso, a USP desenvolve projetos de ensino e pesquisa em PLE/PL2, por meio do Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL), vinculado à área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da FFLCH/ USP e coordenado pela professora Rosane de Sá Amado em conjunto com as professoras Beatriz Daruj Gil e Maria Helena da Nóbrega[15].

14. Disponível em: http://clinguas.fflch.usp.br/. Acesso em: 4 out. 2014.
15. Disponível em: http://pfol.fflch.usp.br/. Acesso em: 4 out. 2014.

Também a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir do Núcleo Extensionista de Português Língua Estrangeira (NEUPLE[16]), vinculado ao Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para Estudos do Português da (IP/PUC-SP), promove cursos de português brasileiro para falantes de outras línguas, além de oferecer cursos de formação de professores. Com larga experiência no ensino e pesquisa em PLE, a PUC-SP é responsável pelas primeiras publicações na área acadêmica em termos de pesquisa de pós-graduação (dissertação de mestrado) na década de 1980[17].

No estado do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) têm se destacado na área de ensino, pesquisa e extensão em PLE. A primeira oferece disciplinas eletivas sobre o ensino do Português como Segunda Língua (PSL) nos cursos de graduação. Em 1993, a Profa. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer criou a linha de pesquisa "Português para Estrangeiros: Descrição e Ensino", vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras. Em 1996, sob a coordenação da mesma professora, foi oferecido pela primeira vez o curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros" (GOMES DE MATOS, 1989).

A UERJ, por sua vez, oferece cursos de PLE e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão por meio do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua

16. Disponível em: http://www.ippucsp.org.br/projetos_neuple.html. Acesso em: 1 jul. 2015.

17. ARAI, N. A. Fluência na Aquisição do PLE (1985); KUNZENDORFF, J. C. O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo: reflexões, considerações, propostas (1987); e CALDAS, V. M. C. A competência comunicativa em livros didáticos de PE: uma avaliação (1988).

Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES). Em conjunto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a PUC-RJ e a UERJ reúnem seus esforços na área de pesquisa e formação de professores, fazendo parte do grupo de universidades promotoras de eventos na área de PLE[18].

Finalmente, na região sul do país, o estado do Paraná, por meio da Universidade Estadual de Londrina (UEL), integra desde 2013 a Equipe Assessora Central responsável pela coordenação e produção o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), oferecendo cursos de extensão de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no Laboratório de Línguas, vinculado ao Centro de Letras e Ciências Humanas, sob a coordenação do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. A Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso é a coordenadora responsável pelo programa de formação de professores e de ensino de PLE na universidade.

Conclusão

Pode-se constatar claramente o aumento da demanda de ensino e aprendizagem de PLE e seu fortalecimento nas universidades brasileiras com base na apresentação que procuramos fazer. Um conjunto de fatores motivou essa ampliação, como os intercâmbios

18. Em 2013, a UERJ passou a integrar o grupo do *PLE-RJ*. A partir de 2014, por ocasião da comemoração da 10ª edição do *PLE-RJ* e também em virtude do grande alcance atingido pelo evento em vários estados do Brasil, o *PLE-RJ* foi duplamente intitulado: *X PLE-RJ* e *I Congresso de Português Língua Internacional (I CPLI)*. Esse evento é hoje uma referência na área, reunindo anualmente professores, pesquisadores, estudantes e outros interessados em PLE. Disponível em: http://nupples.pro.br/eventos/index.php/apresentacao. Acesso em: 1 jul. 2015.

econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, a política educacional adotada pelos países do MERCOSUL, a crescente demanda de estrangeiros nos programas acadêmicos (PEC-G e PEC-PG), o fluxo migratório e, finalmente, a elaboração do CELPE-BRAS, ocorrido em 1992, que é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente – tudo isso corroborou para que a área se firmasse no meio acadêmico (ver Apêndice 1).

Porém, o que é, de fato, relevante é o movimento que deu início à preocupação com a qualificação dos professores desejosos de trabalhar na área. Voltados inicialmente para uma metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, ancorada na Abordagem Comunicativa, isto é, aquela que parte das experiências, conhecimentos e motivações dos alunos para que possam se comunicar na língua alvo e a usá-la em situações de interação com outros alunos (CUQ, 2003). Os formadores procuraram adaptá-la ao ensino de PLE e, paulatinamente, por meio de pesquisas, trabalharam as especificidades desse ensino e as necessidades do público estrangeiro. Além disso, não podemos deixar de citar que a elaboração de livros didáticos na área de PLE ganhou força na década de 1990, a fim de atender à demanda dos cursos de PLE nas universidades.

Os congressos e os encontros, as inúmeras publicações científicas, os núcleos e grupos de estudo são o resultado de todo o esforço de formadores que trabalham em prol da formação de professores, sem a qual não seria possível pensar em ensino nem aprendizagem de PLE nas universidades brasileiras. Trata-se de um trabalho contínuo que abre espaço para novas interlocuções e constantes reflexões.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa [on-line], 2005. Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf. Acesso em: 1 jul. 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A implantação do PLE nas instituições. **Revista da SIPLE**, ano 3, n. 1, maio de 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wjWRpoJ-HR_SI53mUKv7g3_sh_Jc8Y5Z/view. Acesso em: 12 out. 2012.

ARAI, Noriko. **Fluência na aquisição do português como língua estrangeira**. 1985, 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

CALDAS, Vera Maria da Conceição. **A Competência Comunicativa em Livros Didáticos de PE**: Uma Avaliação. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

FALCO, Alessandra de; ESTAVARENGO, Edson; CARDOSO, Helena. O ensino do português para estrangeiros na Unicamp. **Português para Estrangeiros**. Campinas, 1979. Disponível em: https://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html#pri_sem. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Edirnelis Moraes dos; BATISTA, Marcos dos Reis; SILVA, Renata de Cássia Dória da. Trajetória e desdobra-

mentos do projeto de Português Língua Estrangeira: a experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). **Revista Helb**, v. 1, p. 1-12, 2012.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2012.

CUQ, Jean-Pierre (éd.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: Clé International, 2003.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008.

FERREIRA, Itacira Araújo. **O processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no contexto no Mercosul**: uma análise de abordagem e metodologia. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1996.

GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOBELLO, Leonor C. **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989. p. 11-17.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina. **O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo**: reflexões, considerações, propostas. 1987. (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; COLEDONIO, Meire. Por uma política de implementação de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Ceará. **Revista da SIPLE**, n. 1, número especial, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wrjhQk-DgRGXrFBaz3WC-VTv1NxQ1aWCN/view. Acesso em: 21 jan. 2016.

LOMBELLO, Leonor C; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

PETRUCELLI, Anderson José Almeida. **Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2012.

Apêndice 1
Quadro geral do ensino e aprendizagem de PLE nas universidades federais brasileiras por região

Região Sudeste

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFSCar	O Departamento de Letras (DL) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) apresenta um programa de extensão intitulado Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Viana, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar no ensino de PLE e consolidar uma área de ensino e pesquisa. O Centro de Referência de Português para Estrangeiros (CRPE) oferece cursos de Português para Falantes de Espanhol e PLE nos níveis Básico I e Básico II, Intermediário I e II, Avançado. Site: https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/cursos/portugues-para-estrangeiros
UFRJ	O curso de português para estrangeiro do Programa de Ensino e Pesquisa Português para Estrangeiros (PEPPE) é oferecido pela Faculdade de Letras. Além dos cursos regulares, há turmas especiais para falantes de espanhol e cursos de conversação avançada e produção textual. O curso não está direcionado aos turistas, portanto, o candidato deve apresentar algum documento que comprove o vínculo empregatício ou visto de permanência no país. O Setor de Português Língua Estrangeira (SePLE), pertencente ao Departamento de Letras Vernáculas, também oferece disciplinas de graduação para alunos internacionais em intercâmbio em programas de graduação na UFRJ. Site: https://clacpeppeufrj.wixsite.com/peppeufrj
UFF	Duas modalidades de cursos de Português para Estrangeiros são oferecidas pela UFF: Curso Intensivo sobre Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (duração de 30 horas; direcionado a alunos em mobilidade internacional de graduação e pós-graduação); Disciplina optativa de português com aulas de português oferecidas através da disciplina optativa Português Língua Estrangeira, com duração de 60 horas, durante um semestre cursado na UFF. A disciplina conta com o apoio de um tutor que atende os alunos estrangeiros individualmente em horários pré-definidos. Site: https://centrodelinguas.uff.br/ppe/
UNIFESP	Não encontramos qualquer referência a cursos de PLE na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Portal não encontrado.

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFMG	Os cursos de Português para Estrangeiros são oferecidos pelo Setor de Proficiência Linguística da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da Faculdade de Letras (FALE) para as disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA). Essas disciplinas são voltadas exclusivamente para não brasileiros ou para aqueles que não tenham o português como língua materna. Podem se inscrever nessas disciplinas alunos estrangeiros (de graduação ou pós-graduação) que: (1) sejam oriundos de instituições parceiras da UFMG; (2) tenham vínculo com a universidade, ou (3) desenvolvam atividades de ensino, pesquisa ou extensão na instituição. A FALE também oferece um curso de extensão através do Centro de Extensão (CENEX) que visa à formação de professores de português como segunda língua para alunos surdos. Site: http://www.letras.ufmg.br/portugueseforforeigners/
UFV	A disciplina Português para Estrangeiros I e II é oferecida pelo Departamento de Letras (DLA) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) durante todo o ano para intercambistas que precisam se capacitar para assistir aulas regulares e para o desenvolvimento de pesquisas. A disciplina é apoiada pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI), por meio de bolsa BGCT financiada pela Fapemig, e pela Reitoria da UFV, por meio de bolsa de estágio. Os bolsistas atuam como professores na disciplina. As disciplinas visam a ensinar não apenas a língua, mas também aspectos culturais brasileiros. Site: http://www.aip.ufv.br/
UFU	O Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) e a Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (CECLE), através do projeto de extensão Língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE), é o responsável pelos cursos de PLE na universidade. Todos os alunos integrantes do Programa PEC-G e PEC-PG podem participar das aulas. O curso apresenta os seguintes níveis: Básico, Intermediário, Preparação para o Celpe-BRAS, Escrita de trabalhos acadêmicos e Conversação. Site: http://www.dri.ufu.br/
UFPO	O Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ISHS) da UFOP é o responsável por oferecer cursos de PLE. As atividades são promovidas pelo Centro de Extensão (CEICHS). Os cursos são gratuitos; o único investimento financeiro do aluno é o material didático. Site: https://ichs.ufop.br/index.php
UFJF	A Faculdade de Letras (FALE) da Universidade oferece as disciplinas Português para Estrangeiros I e II isoladas da graduação para graduandos de outras Instituições de Ensino Superior (IESs) e para aqueles já graduados. Estrangeiros que não estejam participando de convênio ou intercâmbio podem se matricular nas disciplinas. Site: www.ufjf.br

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFVJM	O "Curso de Língua Portuguesa - Ecoturismo e Cultura no Alto Jequitinhonha" é uma iniciativa da Diretoria de Relações Internacionais, do Centro de Idiomas, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Seu objetivo é propiciar a estrangeiros a possibilidade de aprofundar estudos sobre nossa língua materna, num esquema dinâmico que inclui, além de aulas, a imersão cultural em uma das regiões mais significativas na história do Brasil colonial. Site: http://www.ufvjm.edu.br/dri/
UFLA	O curso "Português como Língua Estrangeira" faz parte do projeto de extensão "Ensino de Línguas Adicionais para Fins Específicos", coordenado pela professora Tania Regina de Souza Romero, do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O conteúdo dos cursos enfoca práticas comunicativas pertinentes ao ambiente universitário. Site: http://www.ufla.br/ascom/2014/05/05/curso-de-portugues-como-lingua-estrangeira-sera-oferecido-a-estudantes-do-exterior/
UFTM	O Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) oferece o curso de atualização "Português para Estrangeiros", direcionado a alunos da universidade pertencentes ao Programa PEC-G. Além disso, a Central de Idiomas Modernos (CIM) também oferece cursos de PLE e através do Centro de Práticas de Ensino de Línguas e Literaturas (CEPELE), o vínculo entre a CIM e o Curso de Letras, desenvolvem vários projetos de caráter inter, multi e transdisciplinar com foco em ensino, pesquisa e extensão. Não há um site específico.
UNIFAL	O Prof. Elias Ribeiro da Silva trabalha com ensino e aprendizagem de PLE na Universidade Federal de Alfenas, mas não encontramos detalhes de cursos e/ou pesquisas. Há um registro de um minicurso intitulado "Introdução ao Ensino de PLE" realizado em 2012 pelo Pet Letras da universidade. Site: https://www.unifal-mg.edu.br/comunicacao/introducaoportuguescomolinguaestrangeira
UFSJ	O EXPRESSIONS, Projeto de Extensão desenvolvido pelo Departamento de Letras, Artes e Cultura (DAC) da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), destinado aos alunos da UFSJ, bem como a toda comunidade das cidades de São João del Rei e Ouro Branco, é responsável por oferecer cursos de PLE aos estrangeiros. Site: http://expressionsufsj.blogspot.com.br
UFES	O Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferece cursos básicos e intermediários de PLE nos níveis Básico (PLE 1A e 1B), Intermediário (PLE 2A e 2B), Intermediário Superior (PLE 3A e 3B) e Avançado (PLE 4A e 4B). Os cursos desenvolvem as habilidades adequadas para o enfrentamento de situações de comunicação cotidiana, além de oferecer ao aluno o aprendizado e a prática das habilidades orais e escritas exigidas no CELPE-BRAS. Site: https://internacional.ufes.br/pt-br/curso-de-portugu%c3%aas-l%c3%adngua-estrangeira

Região Centro-Oeste

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UnB	O curso de PLE tem como objetivo primeiro ensinar a língua portuguesa a estrangeiros que vem ao Brasil trabalhar e/ou estudar. Os cursos priorizam o contato com a cultura brasileira fazendo uso da abordagem comunicativa. Procura atender as especificidades dos aprendizes, sobretudo no caso dos hispanofalantes. Apresenta 8 módulos de 48 horas/aula realizadas nos níveis: Iniciante I e II; Intermediário I e II; Avançado I e II; Superior I e II. O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) coordena, supervisiona e promove cursos de PLE na UnB, sob a coordenação da Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, além de incentivar a pesquisa científica na área. Site: http://www.neppe.unb.br/br/
UFG	O Centro de Línguas (CL) da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece cursos de PLE nos níveis Básico e Intermediário. Os cursos contemplam ensino da língua e da cultura brasileira. Podem inscrever-se estrangeiros que não tenham vínculo com a graduação da UFG e que tenham um conhecimento inicial da língua portuguesa do Brasil. Site: http://www.letras.ufg.br/centrodelinguas/index.php
UFGD	Não há registro de ensino de PLE na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Site não encontrado.
UFMT	A coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Letramento (GELL), professora Cláudia Paes de Barros, do Instituto de Linguagens (IL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a responsável pela formação de professores de PLE, através do Projeto de Língua Portuguesa para estrangeiros em Cuiabá. PLE-Cuiabá. O GELL oferece cursos de PLE gratuitos para haitianos. Site: https://www.facebook.com/plecuiaba
UFMS	O Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato do Grosso Sul (UFMS), através do Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras - PROJELE - oferece curso intensivo de português dividido em 2 semestres de 90h cada um. Site: https://projele.ufms.br/informacoes

Região Sul

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFRGS	O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criado em 1994, tem como um de seus principais objetivos a formação de professores-pesquisadores através da reflexão sobre a prática docente e do desenvolvimento de pesquisa sobre práticas de ensino e de avaliação. O Programa promove ainda o *Seminário de Formação de Professores*, com encontros semanais, desde o ano de sua criação, com apresentação de trabalhos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação relacionados à produção de materiais didáticos, ao CELPE-Bras e práticas de ensino e de avaliação à distância. Site: https://www.ufrgs.br/relinter/servicos-atividades-visitantes-internacionais/portugues-para-estrangeiros/
UFSC	O curso extracurricular de Português para Estrangeiros é oferecido pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), somente para estudantes matriculados na UFSC. Acontece semestralmente nos níveis 1 (básico), 2 (pré-intermediário), 3 (intermediário), 4 (avançado I) e 5 (avançado II - Preparatório para o exame do CELPE-Bras), além do Curso de português para Hispano-falantes. Site: http://sinter.ufsc.br/portugues-para-estrangeiros/
UFPR	Os cursos de Português para Estrangeiros fazem parte do Projeto de extensão "Português como língua estrangeira: língua e cultura". Envolve cursos de língua portuguesa para os alunos e professores intercambistas da UFPR, bem como para a comunidade externa, além de cursos de formação e atualização para professores de português como língua estrangeira (PLE) e realização de pesquisas nas seguintes áreas: ensino da língua, cultura e literatura brasileiras. Tem como principais objetivos: promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira; promover cursos para a formação e/ou atualização de professores de língua portuguesa que possam atuar nas diversas frentes de trabalho; desenvolver pesquisas didático-pedagógicas, linguísticas e culturais ligadas à língua e cultura brasileira; desenvolver materiais didático- pedagógicos e publicá-los. Acontece semestralmente nos níveis: Básico I, II; Pré-Intermediário; Intermediário I, II, III, IV; e Avançado. Há também cursos de cultura brasileira I e II; cursos de leitura e produção de textos acadêmicos I e II; curso preparatório para o CELPE-Bras; curso de português como língua estrangeira para falantes de espanhol: língua e cultura; e programa PLE para hispanofalantes (básico e intermediário). Site: https://celin.ufpr.br/cursos/

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFPEL	O Centro de Letras e Comunicação (CLC/UFPel) oferece curso de extensão de "Português para Estrangeiros". Destina-se a estudantes e profissionais de outros países que estejam residindo no Brasil, bem como aos seus familiares. Também presta auxílio aos estudantes estrangeiros que estão realizando intercâmbios e/ou cursos de graduação e pós-graduação, tanto na UFPel como em outras instituições da Região Sul, e que necessitem de certificação para atender aos requisitos relacionados aos seus intercâmbios. Site: https://wp.ufpel.edu.br/clc/category/portugues-para-estrangeiros/
UFSM	O Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas oferece cursos de PLE como atividade de extensão. São os alunos em formação (graduação e pós-graduação) quem ministram os cursos, supervisionado por professores da UFSM. Tem como objetivo desenvolver a comunicação e inserir os estrangeiros na cultura local e nacional. Site: http://coral.ufsm.br/cepesli/index.php/pt-BR/

Região Nordeste

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFPB	Vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) destina-se a aprofundar os conhecimentos sobre o processo ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, A Universidade promove cursos para estudantes intercambistas conveniados com a UFPB; para estudantes conveniados ao Programa PEC-G e também para estrangeiros residentes no Brasil, com visto permanente. Preocupa-se igualmente em elaborar material didático para os cursos promovidos. Oferece cursos nos seguintes níveis: Básico, Pré-Intermediário, Intermediário, Avançado. Também oferece o Curso de Linguagem e Cultura Brasileira; Curso de Conversação; Curso de Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Site: http://www.cchla.ufpb.br/plei
UFRN	Os cursos de Português para Estrangeiros são ministrados pelo Instituto Ágora, unidade suplementar da UFRN que funciona na secretaria do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM). São eles: Curso de Português Língua Estrangeira - Básico (Quatro níveis de 60h cada); Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros com Fins Acadêmicos (Dois níveis de 60h cada); Curso de Conversação em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Dois níveis de 60h cada). Site: http://www.cchla.ufrn.br/dllem/agora.html

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFBA	O curso de Português para Estrangeiros é oferecido pelo Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa em Português (ProPEEP). Promove atividades de extensão relacionadas ao ensino e pesquisa de PLE, estimulando a criação de convênios e intercâmbios entre as universidades internacionais e a UFBA. O Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), criado em 2012, também oferece cursos de PLE. O curso completo abrange 6 níveis de aprendizagem: Iniciante A, Iniciante B, Intermediário A, Intermediário B, Avançado A e Avançado B. Além disso, aulas de leitura e produção de textos e conversação para estrangeiros que já tem proficiência no português. Sites: http://programalingua-portuguesa.blogspot.com.br/ http://www.letras.ufba.br/extensao
UFPE	A UFPE criou em 1997 o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE) com o objetivo de oferecer cursos de Português e Cultura Brasileira aos candidatos ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). O Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) do Centro de Artes e Comunicação (CAC) é o responsável por oferecer o curso, que também prepara os estrangeiros para a realização do Exame CELPE-Bras. Site: http://www.ufpe.br/cac/
UFC	O curso de PLE: Língua e Cultura Brasileiras é voltado à comunidade estrangeira em geral residente em Fortaleza. O curso, gratuito, é um projeto de extensão do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), liderado pela professora Eulália Leurquin, do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Site: https://ple.ufc.br/pt/
UFS	O curso de PLE é oferecido pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (DLES), através do "Curso de Línguas para a Comunidade" (CLIC), atividade de pesquisa, ensino e extensão que tem por objetivo promover a formação profissional e científica do aluno concludente dos Cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras e alunos do Mestrado em Letras. Site: https://www.ufs.br/conteudo/3393-curso-de-portugu-s-para-estran
UFCG	A Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é a responsável por oferecer cursos livres de PLE aos estrangeiros. Site: https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/3873-ufcg-anuncia-525-vagas-para-cursos-online-gratuitos-de-idiomas.html
UFMA	O Projeto Curso de Estudos de Idiomas (CEI) integra a política de assistência estudantil da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e oferta cursos de Língua Portuguesa da Vertente Brasileira (LPVB) para alunos estrangeiros. Site: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1520

Região Norte

IES	DESCRIÇÃO/PORTAL
UFAM	O Centro de Ensino de Línguas (CEL) do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) oferece cursos de PLE à comunidade de estrangeiros. Site: https://arii.ufam.edu.br/curso-de-portugues-como-lingua-estrangeira.html
UFPA	A FALEM (Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do programa realizado pelos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), que oferece cursos de PLE à comunidade de estrangeiros. A universidade conta ainda com o Grupo de Estudos de PLE-UFPA que, além do desenvolvimento de capacitação local para o ensino de PLE, objetiva construir competências necessárias à criação de um Curso Básico de PLE na modalidade à distância. Site: http://www.prointer.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=726&catid=71&lang=pt-br&Itemid=402
UFRR	O *Núcleo de Estudos em Língua e Literaturas Estrangeiras* (NUCELE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) é o responsável por oferecer cursos de PLE na universidade para alunos dos convênios PEC-G e PAEC e é também o posto aplicador do exame CELPE-BRAS. Os professores Ricardo Vagner Silveira Oliveira e Maria Odileiz Sousa Cruz são os orientadores dos professores em formação que lecionam cursos de PLE. O NUCELE também estimula a elaboração de materiais didáticos de PLE e apresentações culturais entre os alunos estrangeiros. Site: www.nucele.ufrr.br
UFT	O curso de PLE é promovido pelo Centro de Idiomas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) para alunos intercambistas dos programas PEC-G e PEC-PG. Site: https://ww2.uft.edu.br/index.php/coordenacao-de-relacoes-internacionais-relinter/apresentacao/251-orgaos-complementares/cat-relinter/informacoes-uteis-ao-estrangeiro/19711-transporte-publico-em-palmas
UNIR	Trabalho com ensino do português para indígenas, coordenado pela Profa. Dra. Wany Bernardete de Araujo Sampaio, líder do Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens (GECEL) do Centro de Estudos da Linguagem (CEL), Departamento de Línguas Vernáculas/NCH/UNIR. Site: https://www.unir.br/homepage
UNIFAP	A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) é a instituição responsável por aplicar o exame CELPE-BRAS no estado, e por esse motivo o curso de graduação em Letras oferta cursos livres de extensão de Língua Portuguesa para estrangeiros que farão o exame. Site: https://www2.unifap.br/letras/

3

Competência intercultural nas aulas de língua estrangeira: A perspectiva de Michael Byram

Tatiany Pertel Sabaini Dalben

Introdução

As diversas e novas concepções de cultura e de como ensiná-la na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE)[19] revelam que não se podem estudar línguas somente para viajar e se comunicar com os nativos falantes dessa língua e, então, utilizá-la como instrumento de busca por informações. A compreensão de como ensinar língua e cultura tem se modificado e se expandido com a era das comunicações em alta velocidade no século XXI, quando falantes de uma LE de diversos países e culturas se encontram e interagem. Como afirmam Byram *et al.* (1994, p. 39),

> [...] não pode haver negociação de significados e compreensões do mundo se os interlocutores se mantiverem no nível simplificado da decodificação dos seus próprios significados, sem buscar a compreensão das relações desses significados com os significados construídos pelos outros[20].

19. O termo "língua estrangeira" (LE), já há algum tempo, vem sendo questionado e tem recebido críticas de diversos autores (HOUSE, 1999; SEIDLHOFER, 2001; 2004; GRADDOL, 2006; JENKINS, 2006; 2007; JORDÃO, 2014), sendo, muitas vezes, substituído por outros, como é o caso de "língua adicional". Como tal discussão não é o nosso foco, é bom explicar que, neste trabalho, utilizaremos LE como termo guarda-chuva para caracterizar toda e qualquer língua que seja aprendida e ensinada em contextos em que ela não é falada e nem ostenta algum papel oficial.

20. No original: "[...] there can be no negotiation of shared meanings and understanding of the world if interlocutors simply encode their own meaning without seeking to understand its relationship to that of others".

Por essa razão, o próprio Byram (1989) argumenta que toda e qualquer informação, conhecimento e atitudes que digam respeito às culturas estrangeiras devem ser evidenciados durante os estudos dessas línguas. Seu argumento diz respeito à necessidade de o ensino de cultura estar intrinsecamente ligado ao ensino de língua, contudo de forma estruturada, planejada e com objetivos claros, sendo conduzidos a partir de certa metodologia escolhida, com técnicas e abordagens apropriadas e modelos de avaliação convenientes (BYRAM, 1989).

Portanto, este é um alerta para o fato de que, apesar de haver a necessidade de estruturar o ensino da cultura, não pode haver a criação de uma polarização entre ela e a língua, uma vez que "língua e cultura são inseparáveis" (BYRAM, 1989, p. 22)[21]. Assim, podemos concluir que enquanto aprendemos língua também adquirimos conhecimentos culturais e, ao buscarmos conhecimentos sobre como usar a nova língua, devemos também aprender a interagir com indivíduos que possuem cultura(s) diferente(s). Logo, cultura não pode ser meramente compreendida como conteúdo a ser transferido.

Há a necessidade de se compreender língua como prática social (KRAMSCH, 1993), visto que a cultura está no centro do processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, Kramsch (1993) reúne quatro princípios que, segundo ela, podem auxiliar o professor de LE a modificar sua postura quanto ao ensino de língua e cultura. Esses princípios estariam muito próximos da perspectiva da competência comunicativa intercultural apresentada por Byram (1997), a qual conceituaremos mais adiante.

21. No original: "[...] language is inseparable from 'culture'".

Em primeiro lugar, Kramsch (1993, p. 205) ressalta a necessidade do **estabelecimento de uma "esfera de interculturalidade"** (*Establishing a "sphere of interculturality"*). Segundo essa autora, para compreender a cultura alvo, é necessário estabelecer certa relação de comparação com a própria cultura, refletindo sobre os construtos sociais, culturais, históricos e ideológicos de ambas.

Outro aspecto importante, segundo Kramsch (1993, p. 205), é **ensinar cultura como um processo interpessoal** (*teaching culture as an interpersonal process*). Ao compreender que os significados emergem das interações sociais nos diversos contextos, a transferência de informações culturais fixas ou de normas do uso da língua perde sentido. Logo, para ensinar língua e cultura, é necessário que se estabeleça um processo de encorajamento a uma ruptura com o *status quo*[22], e se aventurar num processo de compreensão da "estrangeiridade", da alteridade, transformando-se, assim, o processo de ensino/aprendizagem de LE com características prescritivas, normativas de ensino de língua e cultura, em um processo *pro re nata,* ou seja, de acordo com as circunstâncias que podem surgir.

O terceiro princípio destacado por Kramsch (1993, p. 206) diz respeito ao **ensino de cultura como diferença** (*Teaching culture as difference*). Isso significa se desprender de aspectos culturais estereotipados de certas culturas como se tais aspectos representassem um país sem que houvesse ali diversificações. Sabe-se que essas características não são comuns a todos os sujeitos pro-

22. O *status quo* ao qual nos referimos aqui é a tão repetida prática de transmissão e recepção de informações culturais estereotipadas de determinados países que, geralmente, ocorre no ensino/aprendizagem de LE.

venientes de determinada cultura. Há que se considerar aspectos individuais como idade, gênero, região de origem, grupos étnicos aos quais se pertence, classes sociais e características idiossincráticas que representam o indivíduo como diferença.

A última linha de pensamento que pode enriquecer o ensino de língua e cultura é **ultrapassar os limites disciplinares** (*Crossing disciplinary boundaries*) (KRAMSCH, 1993, p. 106). A perspectiva interdisciplinar pode fomentar a busca por uma ampla gama de leituras e assuntos, temas e discussões que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura em uma diversidade de campos de conhecimento, como na área da literatura, das ciências sociais, da etnografia, da sociolinguística, da antropologia, da sociologia, da semiologia, dentre outros.

O avanço de novas teorias e perspectivas sobre língua, cultura e sociedade no final do século XX e início do século XXI levam a uma reflexão sobre as habilidades de comunicação necessárias ao sujeito plural desse contexto global, como já evidenciado por Kramsch (1993). Há, portanto, argumentos em favor da compreensão de que não basta que o aluno aprenda sobre a cultura do outro, numa aula expositiva, como geralmente acontece em sala de aula de LE. O mais importante é oportunizar ao aprendiz a experiência de analisar e confrontar situações comunicativas e culturais novas, desconhecidas, por meio das quais ele possa experimentar um novo olhar sobre o outro e sobre si mesmo. Para tanto, é essencial trabalhar a "esfera de interculturalidade" (KRAMSCH, 1993), um processo dialógico que diz respeito à interação social entre falantes, leitores e textos de diversas culturas.

Contudo, para que o aluno de LE possa aproveitar tais oportunidades, é importante que o professor conheça e desenvolva a competência intercultural de modo que seja capaz de utilizá-la tanto em suas interações com usuários de LE do mundo globalizado quanto em seus planejamentos e condução de suas aulas. Desse modo, nosso objetivo, neste ensaio, é conceituar a competência intercultural e diferenciá-la de outras perspectivas diversas, buscando discutir a importância dessa competência no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Compreendendo a competência intercultural

Conceituar e entender competência intercultural requer um pouco mais do que leitura e estudo bibliográfico. É necessário que após conceituá-la possamos colocar em prática todos os aspectos estudados. Iniciemos, pois, este estudo conceitual pela compreensão de uma competência que precede e constitui a intercultural, tanto no âmbito teórico quanto no prático: a competência comunicativa.

Em 1972, Dell Hymes desafia a teoria formalista de Chomsky quando publica seu artigo seminal "*On Communicative Competence*", no qual caracteriza a visão de Chomsky como limitada para os estudos linguísticos, criticando em especial as noções de competência perfeita, de falante-ouvinte ideal, de comunidade de fala homogênea e livre de características socioculturais. Hymes (1972) ressalta que com a introdução dos termos "competência" e "desempenho", Chomsky oferece uma excelente oportunidade à linguística de uma revitalização quanto às concepções restritivas saussurianas de *langue* e *pa-*

role. Contudo, apesar de acreditar na superioridade da perspectiva chomskyana, Hymes (1972) afirma que sua tentativa de revitalização foi também a sua morte, mas, ao mesmo tempo, um ponto de partida para o surgimento de teorias que a transcenderiam.

A introdução dos termos "competência" e "desempenho" por Chomsky foi, como bem previu Hymes (1972), o ponto de partida para que diversos outros teóricos buscassem novas compreensões e perspectivas diferenciadas. O próprio Hymes (1972) parte das noções pressupostas por Chomsky e busca uma melhor compreensão dos termos. De acordo com o teórico, para que haja o estabelecimento de estudos sobre o uso da língua, deve-se transcender a noção dicotômica chomskyana de "competência" vs. "desempenho" (HYMES, 1972). A definição de "competência" deve ser revisada e analisada criticamente, de forma que se compreenda que todo trabalho de análise linguística verdadeiramente confiável precisa levar em consideração o papel constitutivo das características socioculturais de uma língua.

Assim, quando uma criança adquire conhecimento linguístico ela não o faz somente no aspecto gramatical, mas, sobretudo em aspectos apropriados de uso dessa língua, sendo, portanto, sua "competência linguística" integrada às suas atitudes, aos seus valores, às motivações com relação à língua, e às suas inter-relações com os outros códigos de conduta comunicativa (HYMES, 1972). A essa nova perspectiva teórica, Hymes (1972) dá o nome de "competência comunicativa" (*communicative competence*), numa tentativa de unir "competência" e "desempenho", cujo objetivo deve ser demonstrar as formas por

meio das quais as possibilidades sistêmicas, viabilidade e adequação se ligam para produzir e interpretar ocorrências reais de comportamentos culturais.

Todos nós desenvolvemos a competência comunicativa em diferentes níveis de proficiência, pois ela é parte da língua e da cultura materna. Mas uma vez que essas práticas (língua e cultura materna) estão razoavelmente estabelecidas, torna-se muito difícil enxergar as coisas de outra maneira, transcendendo, assim, as práticas cotidianas e as visões de mundo convencionadas. Se quisermos nos tornar seres humanos capazes de interagir com respeito à diversidade e com a consciência de que poderemos aprender e nos aperfeiçoar com o outro, que possui identidades, valores, comportamentos, perspectivas e conhecimentos diferentes dos nossos, é necessário que se desenvolvam certos conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a competência intercultural.

Para compreender essa competência devemos, inicialmente, ter a consciência de que a literatura é generosa quanto à diversificação de termos, como, por exemplo, "competência cultural" (*cultural competence*), "competência entre-culturas" (*cross-cultural competence*), "inteligência cultural" (*cultural intelligence*), "competência cultural crítica" (*critical cultural competence*), "consciência entre-culturas" (*cross-cultural awareness*), "sensibilidade cultural" (*cultural sensitivity*), "multiculturalismo" (*multiculturalism*), "compreensão intercultural" (*intercultural understanding*), "competência de comunicação intercultural" (*intercultural communication competence*), "eficiência inter-

cultural" (*intercultural effectiveness*) dentre muitos outros. Tais termos apresentam-se bastante diversificados conceitualmente e diferentes do que compreendemos por competência intercultural (*intercultural competence*). Esta, em sua acepção mais ampla, pode ser definida como "um conjunto de habilidades necessárias para um desempenho *efetivo* e *apropriado* na interação com outros que são linguística e culturalmente diferentes" (FANTINI; TIRMIZI, 2006, p. 12, tradução nossa, itálicos no original)[23].

Byram (1997), um dos primeiros teóricos a discutir a "competência intercultural", introduziu o termo "competência comunicativa intercultural" (CCI) (*intercultural communicative competence* – ICC), realizando a inserção de novos elementos interculturais ao já consolidado termo "competência comunicativa". O autor busca essa conexão para, deliberadamente, manter uma ligação com as tradições da área de ensino-aprendizagem de LE, mas, ao mesmo tempo, com o objetivo de expandir o conceito do termo proposto por Hymes (1972) ao incluir objetivos para o desenvolvimento de qualidades necessárias ao *sojourner*, isto é, ao interlocutor estrangeiro (BYRAM, 1997, p. 3).

Assim, essa é uma capacidade que, ao ser inserida no processo de ensino-aprendizagem de LE, auxilia na descentralização do ensino da linguagem, da competência comunicativa *per se*. Ao interagir, necessitamos de muito mais do que conhecimento de como formar frases corretas ou de conhecimentos limitados e estereotipados de determinadas culturas, como mencionado anteriormen-

23. No original: "[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself".

te. Precisamos compreender como estabelecer e manter relações com o outro que possui identidades, valores, comportamentos e práticas sociais diferentes da nossa. Necessitamos descentralizar, enxergar com os olhos do outro, saber comparar, refletir e avaliar contextos, situações e compreensões de mundo que nos facilitarão as relações. Esse é o papel da competência intercultural.

Para Byram (1997, p. 30), "definir a CCI é uma questão complexa. Há diferentes enfoques teóricos que podem determinar nossa compreensão do que esteja envolvido e o quão amplo é o conceito". Apesar de não oferecer um conceito claro dessa competência em "*Teaching and assessing intercultural communicative competence*" (1997), Byram a descreve como uma capacidade parcialmente dependente de contextos de interação, composta por certos conhecimentos, habilidades e atitudes, além de competência linguística, sociolinguística e discursiva, que permitem a interação com outras culturas e línguas de maneira analítica, crítico-reflexiva, comparativa e indagadora.

Os conhecimentos necessários de que fala Byram (1997) são referentes a "grupos sociais, incluindo os próprios e os do seu interlocutor, e seus respectivos produtos e práticas, além de processos gerais de interação individual e social" (BYRAM, 1997, p. 51). Em seu "Modelo de Competência Comunicativa Intercultural", o teórico também inclui uma lista de conhecimentos específicos que o "falante intercultural" precisa adquirir:

- relações contemporâneas e históricas entre as culturas;
- compreensão em relação às causas de desentendimentos entre os interlocutores que pertencem a diferentes culturas;
- memória nacional do próprio país e como os eventos que a compõe são vistos por outras culturas;
- memória nacional do país de seus interlocutores e como os eventos que a compõe são vistos em seu próprio país;
- entendimento relativo às definições nacionais de espaço geográfico no país de seus interlocutores, e como elas são construídas em seu próprio país;
- processos para estabelecer socialização em seu próprio país e no país de seus interlocutores;
- diferenciações sociais e seus principais marcadores em seu próprio país e no país de seu interlocutor;
- processos de interação social no país de seu interlocutor.

As habilidades das quais fala Byram (1997, p. 51) incluem interpretação e relacionamento, descoberta, interação e consciência cultural crítica. Tais habilidades podem estar conectadas aos seguintes objetivos de aprendizagem:

- identificar as perspectivas etnocêntricas tanto em documentos quanto em eventos e explicação de suas origens;
- identificar os mal-entendidos e adversidades ou falhas na interação e explicação deles baseada em conhecimento sobre todos as culturas envolvidas;
- mediar fenômenos ou interpretações conflituosas;
- reunir conceitos e valores tanto de documentos quanto de eventos relacionados ao interlocutor e desenvolvimento de um sistema explicativo suscetível à aplicação em outros fenômenos;
- identificar referências significativas dentro e entre culturas e obtenção dos seus significados e conotações;
- identificar os processos de interação que sejam tanto similares quanto diferentes, verbais e não verbais, e negociação de usos apropriados em circunstâncias específicas;
- identificar relações contemporâneas e passadas entre suas próprias cultura e sociedade e as do seu interlocutor;
- utilizar uma combinação apropriada de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos para a interação com interlocutores de diferentes países e culturas, considerando-se o grau de familiaridade que se com o país, a cultura e a língua do interlocutor e a dimensão do quão diferentes estes podem ser do seu próprio país, da sua cultura e da sua língua.

As atitudes, segundo Byram (1997, p. 51), envolvem curiosidade, abertura, bem como disposição para enxergar sua própria cultura e outras culturas sem julgamentos pré-estabelecidos. Como objetivos de aprendizagem, o autor lista:

- buscar ou aproveitar oportunidades de engajamento com outros em uma relação de igualdade, diferentemente da busca pelo exótico;
- descobrir outras perspectivas ou interpretações de fenômenos familiares e não familiares tanto em sua própria cultura quanto em práticas culturais alheias;
- questionar os valores e as pressuposições sobre práticas culturais e produtos do seu próprio ambiente cultural;
- engajar e se adaptar a novas convenções e práticas comunicativas e interacionais verbais e não verbais.

Por último, Byram (1997, p. 52) acrescenta às atitudes interculturais a "consciência cultural crítica" (*critical cultural awareness/political education*), ou seja, a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas ou produtos da sua própria cultura e das dos outros. Os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem são:

- identificar e interpretar valores implícitos e explícitos em documentos e eventos da sua própria cultura e das dos outros;
- realizar uma análise avaliativa das perspectivas e dos valores ideológicos presentes em documentos e eventos da sua própria cultura e das dos outros;
- interagir e mediar em trocas interculturais, negociando certos graus de aceitação de diferenças, baseando-se em critérios explícitos e com base em conhecimentos, habilidades e outras atitudes interculturais.

Portanto, pode-se observar que essa perspectiva interacionista do ensino-aprendizagem de LE se diferencia da antiga, que ainda é amplamente utilizada, aquela prática da provisão de representações culturais estereotipadas com vistas à construção da "competência sociocultural" dos alunos, pois ela tem como objetivo maior fornecer aos alunos recursos para acessar e analisar quaisquer práticas ou significados culturais que se apresentarem. Assim,

> [...] o resultado mais desejado é um aprendiz com a habilidade de enxergar e gerenciar os relacionamentos entre ele e seus próprios significados, crenças e comportamentos, expressando-os em língua estrangeira, e entre ele e os significados sociais, crenças e comportamentos de seus interlocutores, expressos nesta mesma língua – ou em uma combinação de línguas – que pode ser a língua materna de seu interlocutor ou não (BYRAM, 1997, p. 12)[24].

24. No original: "The more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages – which may be the interlocutors' native language or not".

De acordo com o autor (1997, p. 19), duas abordagens podem e devem ser harmonizadas quando buscamos o desenvolvimento da CCI no processo de ensino/aprendizagem de LE: 1) fornecimento de informações sobre determinados grupos socioculturais; 2) provimento de ferramentas analíticas para o desenvolvimento de compreensão crítica sobre a própria sociedade cultural e a dos outros. Assim, não se excluem da sala de aula conhecimentos específicos sobre crenças, comportamentos e significados que compõem determinadas práticas sociais. Ao contrário, estes podem ser incluídos, desde que aos alunos também sejam oferecidas "ferramentas" analíticas e críticas que possam ser utilizadas para refletir, negociar e transformar os conhecimentos sobre culturas, inclusive sobre a sua própria.

Vale ressaltar, neste contexto, interações que ocorrem por meio de línguas francas[25], pois, para Byram (1997, p. 20):

> Há a pressuposição de que toda interação fará alguma referência a identidades nacionais e a práticas e crenças culturais, mesmo que as pessoas envolvidas não sejam parte de grupos sociais dominantes que as impuseram em suas nações. [...] No caso da língua franca, entretanto, estudantes não podem adquirir conhecimentos de todas as identidades nacionais e culturas com as quais terá contato. Neste caso, a introdução da cultura nacional de determinado país onde a língua recebe status oficial de língua materna pode servir como

25. Samarin (1987, p. 371) define "língua franca" como "qualquer língua que sirva como meio de comunicação para pessoas de diferentes línguas maternas, para quem ela é uma segunda língua".

> um exemplo, mas deve ser combinada ao desenvolvimento de métodos para lidar com outras situações, baseadas neste exemplo[26].

Além disso, acrescentamos a nossa compreensão de que cada país possui uma grande diversidade de práticas culturais regionais que podem não figurar entre as características culturais estereotipadas mais conhecidas. Ainda, cada indivíduo possui uma identidade multifacetada, recortada e moldada de acordo com seus objetivos e os diferentes contextos em que interage. Dessa forma, conforme Méndez-García e Cañado (2010, p. 153) "as pessoas têm tantas identidades pessoais e sociais quanto há grupos aos quais pertencem e com os quais estão envolvidos. Como resultado, o individual e o social, mesmo que diferentes, se materializam como sombras complementares de uma única identidade"[27]. Portanto, preparar os alunos de LE com conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais é buscar o desenvolvimento da consciência sobre a complexidade identitária dos seus interlocutores e da sua própria.

A visão de Byram (1997) considera a complexidade com a qual é formado o sujeito, ponderando as variadas práticas sociais envolvidas no empreendimento da comunica-

26. No original: "It is assumed that all interaction will make some reference to national identity and cultural beliefs and practices, even if the people involved are not part of the elite social group which has imposed them on the nation. [...] In the case of the lingua franca, however, learners cannot acquire knowledge of all the national identities and cultures with which they may come into contact. In this case, the introduction of the national culture of a country where the language is spoken natively can serve as an example but must be combined with developing in learners the methods to cope with other situations, based on this example".

27. No original: "People have as many social and personal identities as there are groups they belong to and personal relationships they are involved in. As a result, the self and the person, the personal and the social, even though dissimilar, materialize as complementary shades of identity".

ção humana. Essa visão leva a uma relativização do que o estudante acredita ser a língua natural, as culturas e as identidades aparentes. De igual forma, ela conduz à (re) construção do conhecimento, à (re)invenção do respeito às diversidades e à realização da comunicação consciente com as diferenças linguísticas e culturais que deverá encontrar durante as interações.

Todas essas questões relativas à CCI foram revistas e reformuladas – muitas delas reforçadas – por Byram em trabalhos que sucederam "*Teaching and assessing intercultural communicative competence*" (1997), contudo o autor abandona essa terminologia e passa a adotar somente "competência intercultural", tanto em trabalhos autorais individuais, como foi o caso de "*Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*" (2009), quanto em trabalhos publicados em parceria com outros autores:

- BYRAM; ZARATE, "Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context" (1997);
- BYRAM; NICHOLS; STEVENS, "Developing intercultural competence in practice" (2001);
- BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, "Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers" (2002);
- BYRAM; BARRETT; LÁZÁR; MOMPOINT-GAILLARD; PHILIPPOU, "Developing intercultural competence through education" (2014) [...].

Destacamos aqui a cartilha "*Developing the intercultural dimension in language teaching*" – publicada em 2002 pelo Conselho da Europa (*Council of Europe*), de autoria de Byram e seus colegas Gribkova e Starkey – que contém informações importantes para o professor de línguas estrangeiras. Nela, os autores oferecem informações mais detalhadas sobre a competência intercultural. Embora a cartilha seja mais direcionada ao contexto europeu, podemos utilizá-la e adaptá-la aos mais diversos contextos de sala de aula.

Para esses autores, a base dessa competência está nas atitudes do falante e mediador, quais sejam: curiosidade e abertura, ou seja, uma disposição para relativizar seus próprios valores, crenças e comportamentos, além da aptidão para ver como esses valores, crenças e comportamentos próprios podem parecer aos olhos e perspectiva do outro que possui um conjunto diferente deles. Dessa forma, o comunicador intercultural que emerge desse processo é capaz de superar relações estereotipadas e perceber o seu interlocutor como um "[...] indivíduo cujas qualidades estão para ser descobertas, ao invés de representantes de uma identidade previamente atribuída" (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9)[28].

Nesse sentido, os autores conceituam competência intercultural como "a habilidade de interagir com seres humanos complexos cujas identidades são múltiplas, mas que possuem suas próprias individualidades, e a habilidade de garantir uma compreensão mútua para estas pessoas de diferentes identidades sociais" (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 10)[29].

28. No original: "It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity".

29. No original: "their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality".

Nesse mesmo documento, os autores desdobram o conhecimento intercultural em cinco *savoirs* (BYRAM *et al.*, 2002, p. 12-13), isto é, cinco formulações dos tipos de conhecimento necessários para mediar entre culturas. São eles:

- *savoirs* (saberes): de grupos sociais e seus produtos e práticas e dos processos interacionais individuais e da sociedade tanto da sua própria cultura quanto da cultura do outro;
- *savoir* être (saber ser): saber ser curioso e se abrir para desconstruir crenças sobre outras culturas ou construir novas sobre a própria cultura. Cria-se, assim, um desejo em relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, sem presunções de que eles sejam os únicos corretos. Além disso, com esse *savoir* être, é possível tornar-se capaz de perceber como eles poderiam ser vistos a partir da perspectiva do outro que possui um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos;
- s*avoir comprendre* (saber compreender): saber interpretar e relacionar informações de outras culturas, saber explicá-las e relacioná-las a conhecimentos sobre a própria cultura;
- *savoir apprendre/faire* (saber aprender/fazer): saber adquirir novos conhecimentos sobre culturas e práticas sociais e saber como operá-los em eventos reais de interação e comunicação. Isso inclui saber lidar com situações de conflito e mal-entendidos, desenvolvendo assim um papel de intermediador entre sua própria cultura e a cultura estranha;
- *savoir s'engager* (saber se engajar): saber avaliar criticamente, e a partir de critérios explícitos, saber articular diferentes perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e das culturas alheias.

Ao desenvolver tais conhecimentos – um processo sempre em constrição –, o interlocutor é capaz de assumir uma posição estratégica de onde pode enxergar e avaliar os aspectos múltiplos que formam as identidades, incluindo a própria. Portanto, O desenvolvimento desses cinco *savoirs* permite ao estudante alcançar o que Kramsch (1993) chama de "terceiro lugar" (*third place*), isto é, lugar estratégico de onde se pode compreender e mediar entre a própria cultura e as culturas dos seus interlocutores (KRAMSCH, 1993).

Mais de dez anos depois, Byram e colegas apresentam uma definição de competência intercultural muito próxima às anteriores. Em outra cartilha publicada também pelo Conselho da Europa (*Council of Europe*), intitulada *"Developing intercultural competence through education*" (BYRAM *et al.*, 2014), os autores definem competência intercultural como uma capacidade que "permite a interação e a cooperação entre indivíduos de diferentes culturas de forma eficaz e apropriada em situações em que a 'outridade cultural' e as 'diferenças' culturais são aparentes"[30].

Há certas modificações na apresentação dos componentes da competência intercultural. Em primeiro lugar, Byram e colegas inserem um novo aspecto ao conceito: a "compreensão" (*understanding*) (BYRAM *et al.*, 2014, p. 19-20). Segundo os autores, ela diz respeito à:

30. No original: "Intercultural competence enables people to interact and cooperate effectively and appropriately in situations where cultural 'otherness' and 'difference' are salient".

- compreensão sobre diversidade intrínseca e heterogeneidade com as quais são formadas as culturas;
- compreensão e conscientização sobre as próprias pressuposições, preconceitos, intolerâncias, discriminações e estereótipos e os dos outros;
- compreensão e conscientização sobre a influência das suas próprias língua e cultura em sua experiência com outras pessoas e com o mundo;
- conscientização comunicativa, isto é, compreensão de que as línguas de outras pessoas podem expressar ideias originais e que são compartilhadas de forma singular. Assim, dificilmente podem ser acessadas através da sua própria língua;
- compreensão de que as normas e convenções comunicativas diferenciam de língua para língua e que tais convenções, sejam elas verbais ou não verbais, são significativas de uma perspectiva diferente da sua.

Em segundo lugar, algumas atitudes são acrescentadas à lista (BYRAM *et al*., 2014, p. 19):

- valorização da diversidade cultural e do pluralismo de perspectivas e práticas;
- respeito às pessoas que possuem afiliações culturais diferentes;
- desejo em se colocar no lugar do outro que possui afiliações culturais diferentes;
- desejo em tolerar ambiguidades e incertezas.

Em terceiro lugar, Byram *et al.* (2014, p. 20) incluem algumas novas habilidades interculturais, com vistas a ampliar a visão do comunicador intercultural como um mediador entre culturas. Tais habilidades são:

- multiperspectiva: habilidade de descentralizar e perceber outras perspectivas além da própria;
- descoberta de informações sobre outras culturas e perspectivas;
- interpretação de outras práticas, crenças e valores culturais e relacionamento desses aspectos com os da sua própria cultura;
- empatia: habilidade de compreender e responder aos pensamentos, crenças, valores e sentimentos de outras pessoas;
- flexibilidade cognitiva: habilidade de modificar a forma de pensar e se adaptar a outras, de acordo com as situações e os contextos de interação;
- avaliação crítica sobre crenças, valores, práticas, discursos e produtos culturais, incluindo aqueles associados à sua própria cultura, e ter a capacidade de explicar suas próprias perspectivas;
- habilidades linguísticas, sociolinguísticas e discursivas.

Para os autores, a importância do desenvolvimento da competência intercultural se dá por ser ela mesma ferramenta de enriquecimento e desenvolvimento pessoal em diversos aspectos. Em suas palavras, a competência intercultural é, mais precisamente,

> [...] um conjunto de atitudes, conhecimento, compreensão e habilidades aplicadas através de ações que permitem ao indivíduo, sozinho ou com outros: compreender e respeitar pessoas cujas afiliações culturais são consideradas diferentes; responder de modo eficaz, apropriadamente e respeitosamente quando interagir e se comunicar com tais pessoas; estabelecer relações positivas e construtivas com essas pessoas; compreender a si mesmo e às suas múltiplas afiliações culturais por meio de encontros com as mais diferentes formas de cultura (BYRAM *et al.*, 2014, p. 16-17).

É importante salientar que a competência intercultural nunca está completa e pode ser desenvolvida pouco a pouco considerando-se as experiências e os conhecimentos adquiridos em outros encontros e interações com pessoas de outras línguas e culturas, principalmente se compreendemos língua e cultura como práticas sociais sempre em construção. Para César e Cavalcanti (2007), a língua pode ser compreendida a partir da metáfora do caleidoscópio,

> O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im) possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como "grande narrativa", justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Desse modo, a língua e a linguagem podem ser vistas mais como atividades constitutivas do que como sistemas ou formas acabadas e imutáveis, na quais os signos são construídos a partir das interações sociais, onde o indivíduo constrói sua identidade e a dos outros mutuamente, onde todas as peças do jogo funcionam de forma a construir o traçado no momento das trocas linguísticas. A língua é um todo constituído de pequenas partes, que não excluem o sistema, com normas estruturais, sociais, históricas, ideológicas e serve para transmitir informações, representar o mundo, atingir um objetivo específico. O processo de semiose ou de significação exige signos linguísticos codificados conforme as regras de emprego dos mesmos e dos sistemas de símbolos. Entretanto, sem considerar as outras peças do jogo, as outras vozes envolvidas na enunciação, os contextos, as intenções, e a mobilidade dessas peças, simplesmente não pode haver linguagem.

Da mesma forma a cultura não pode ser vista como um conjunto ou um sistema limitado que encerra em si certos valores, crenças e comportamentos. Assim, cultura pode ser compreendida a partir de uma relação dialética entre sistema e prática. Como afirma Sewell Jr. (1999, p. 53), a cultura é uma "dimensão da vida social que se apresenta autônoma, e um sistema de símbolos que possui uma coerência real, porém estreita que está sempre em risco na prática e, sobretudo, sujeita a transformações"[31].

31. No original: "Culture should be understood as a dialectic of system and practice, as a dimension of social life autonomous from other such dimensions, and as a system of symbols possessing a real but thin coherence that is continually put at risk in practice and therefore subject to transformation".

Ao compreender língua e cultura dessa forma, faz todo sentido incluirmos aspectos da competência intercultural nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pois ao tratar língua e cultura como práticas sempre em construção e em transformação, não nos basta a transferência de conhecimentos gramaticais, tampouco de informações culturais estereotipadas. Resta-nos adquirir conhecimentos e, mais importante, habilidades e atitudes para saber contrastar, refletir, avaliar e criticar tais conhecimentos, sabendo abrir-se para o desconhecido e respeitar as diferentes identidades sociais com as quais interagimos, transformando-nos e a outros nessa imbricada relação que comporta em si aspectos culturais, históricos, identitários, ideológicos. Precisamos, portanto, incluir a competência intercultural em nossas práticas pedagógicas com línguas estrangeiras.

Conclusão

Como dito inicialmente, os objetivos de ensinar e aprender línguas estrangeiras têm modificado bastante com as facilidades de interação que o mundo globalizado tem apresentado. Hoje, além da necessidade de aprender a usar a língua corretamente e de adquirir conhecimentos sobre diversas culturas, o aprendiz de uma língua estrangeira necessita adquirir certas habilidades, compreensões, conscientizações e atitudes que lhe permitem interagir apropriadamente e efetivamente em uma diversidade de contextos culturais diferentes, considerando-se também o respeito às identidades múltiplas que estão em constantes transformações.

A busca por pontos de contato entre culturas e pela compreensão de si mesmo e do outro a partir dessa perspectiva, que vai além da linguística, é antiga. Diversos autores desenvolveram ou discutiram a competência intercultural, muitas vezes a partir de diferentes óticas, utilizando outras terminologias, outras concepções e em diversos campos do conhecimento.

Dentre as diversas concepções, nossa compreensão da competência intercultural não exclui, portanto, conhecimentos linguísticos ou socioculturais, mas expande os horizontes de aprendizagem de forma a englobar aspectos característicos de um mundo globalizado que exige do sujeito muito mais do que trocas linguísticas, mas, sobretudo, o respeito à diversidade, às diferenças. Assim, o valor processual da comunicação humana ganha novos adornos e contornos e o sujeito, antes falante, agora se torna comunicador intercultural. Isso deve acontecer em decorrência das características da realidade do século XXI que mostra a necessidade de acionar o caráter mais dinâmico da visão de língua como um meio através do qual se apresentam e se transformam sentidos, isto é, língua como acontecimento.

Apenas quando compreendermos que as interações ocorrem entre pessoas que possuem identidades culturais e sociais complexas e incluirmos a dimensão intercultural em nossas aulas de línguas estrangeiras, isto é, planejando, acompanhando e avaliando/refletindo sobre elas considerando-se aspectos da competência intercultural, é que poderemos considerá-las locais e momentos reais de preparação para a interação e a comunicação com interlocutores de outras culturas.

Referências

BYRAM, Michael. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon, England: Multilingual matters, 1989.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Philadelphia: Multicultural Matters, 1997.

BYRAM, Michael. Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *In*: DEARDORFF, Darla K. (ed.). **The Sage handbook of intercultural competence.** Thousand Oaks: Sage, 2009. p. 321-332.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, Michael; MORGAN, Carol; and colleagues. **Teaching-and-learning, Language-and-culture**. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.

BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. **Language Teaching**, n. 29, p. 14-18, 2001.

BYRAM, Michael *et al.* **Developing intercultural competence through education**. Council of Europe. Council of Europe Pestalozzi Series, n. 3. 2014. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAVALCANTI, Marilda; CÉSAR, América. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

FANTINI, Alvino; TIRMIZI, Aqeel. **Exploring and assessing intercultural competence**. World learning publications. Paper 1, 2006. Disponível em: https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/. Acesso em: 18 jul. 2017.

GRADDOL, David. **English next**: why global english may mean the end of "English as a Foreign Language". London: The British Council, 2006.

HOUSE, Juliane. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. *In*: GNUTZMANN, Claus (ed.). **Teaching and learning English as a global language**. Tübingen: Stauffenburg, 1999. p. 73-89.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (ed.). **Sociolinguistics**. Hardmondsworth: Penguin, 1972.

JORDÃO, Clarissa Maria. *ILA – ILF – ILE – ILG*: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**, n. 16, v. 2, p. 137-162, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MÉNDEZ-GARCÍA, María del Carmen; CAÑADO, María Luisa Pérez. Biography: the role of experience in intercultural learning. *In*: GUILHERME, Maria Manuela; GLASER, Evelyne; MÉNDEZ-GARCÍA, María del Carmen (ed.). **The intercultural dynamics of multicultural working**. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 151-167.

SAMARIN, William. Lingua franca. *In*: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert; MATTHEIRE, Klaus (eds.). **Sociolinguistics**: an international handbook of science of language and society. Berlin: Walter de Gruyter, 1987. p. 371-374.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 24, p. 209-239, 2004.

SEWELL JR., William H. The concept of culture. *In*: BONNEL, Victoria E.; HUNT, Lynn (eds.). **Beyond the cultural turn**: new directions in the study of society and culture. Los Angeles: University of California Press, 1999. p. 35-61.

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

Sabrina Borges

Introdução

No século XX, circulou no meio acadêmico a crença de que é possível transformar a comunidade mundial em uma espécie de "aldeia global", um lugar no qual haveria uma espécie de cultura global unificada, criada pela aproximação das pessoas devido ao fenômeno da globalização, como explica Bennett (2011). Porém, para esse autor, ao longo dos anos, o que aconteceu foi que o aumento da interação entre as pessoas de diferentes culturas não proporcionou como consequência a criação de um componente cultural ímpar, uma vez que as pessoas mantiveram suas culturas. O que pode ser percebido como resultado desse contato cada vez mais frequente é a necessidade de melhorar a forma como cada um pode se expressar uns com os outros, tendo como foco principal evitar os possíveis equívocos comunicativos, que podem acontecer devido às diferenças culturais.

Em entrevista publicada em 27 de novembro de 2011 na revista *Época*, Bennett afirmou que, na medida em que as sociedades se tornam mais multiculturais, e isso está ligado à ocorrência de mais mobilidade entre as pessoas, há mais movimentos de imigração da população, exigindo que a co-

municação e a linguagem sejam melhoradas. Essa preocupação com a melhoria da linguagem está relacionada à conscientização do ensino de língua voltado para a interculturalidade, que tenha como principal objetivo ensinar os estudantes a conhecer a si mesmo, enquanto indivíduo cultural e, principalmente, o outro com o qual estabelece relações em variados espaços sociais.

Durante todo o período de atuação como professora de português para falantes de outras línguas (doravante PFOL), procurei repensar a minha postura enquanto professora, inserindo como referência para as minhas aulas questões relacionadas às culturas envolvidas na interação social, com o objetivo de tentar diminuir os conflitos existentes entre os meus estudantes, oriundos de vários países, e de adaptar cada um deles à realidade brasileira, o que sempre se configurou com um grande desafio.

As reflexões sobre a diversidade cultural, comumente presentes no meu ambiente de trabalho, despertou em mim o interesse constante de pesquisar e entender as questões interculturais, com o objetivo de adequar-me, da melhor maneira possível, a cada realidade social, tentando diminuir os impactos dos choques das culturas existentes, o que me levou a modificar a minha maneira unilateral de pensar e a minha postura quanto à heterogeneidade cultural presente em meu local de trabalho.

Em meio a essa atmosfera experienciada em sala de aula, iniciei o trabalho de colaboradora do exame Celpe-Bras na aplicação das interações da Parte Oral e pude conhecer os Elementos Provocadores (doravante EPs) utilizados para estimular os examinandos a produzirem textos orais.

Durante o uso dos EPs, na realização da parte oral do exame, pude perceber que em alguns momentos havia oscilações de proficiência dos candidatos, decorrentes da mudança temática de conversação e, muitas vezes, notei um certo desconforto ao falar de um determinado tema que às vezes era externado durante a entrevista ou ao final, com o aparelho de gravação desligado. Esse desconforto me levou a refletir, dentro da perspectiva interculturalista, acerca dos possíveis fatores que poderiam justificar esse incômodo, bem como a tentar encontrar uma maneira para motivar os examinandos a produzirem textos orais sem possíveis entraves no momento da avaliação oral.

Assim, reuni neste artigo alguns princípios teóricos relacionados à interculturalidade e, por meio da análise temática de alguns temas dos EPs, pretendo contribuir com a compreensão do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006), e quiçá na produção de futuras provas, uma vez que esse cuidado pode favorecer que os participantes obtenham um desempenho mais qualificado durante a sua produção oral.

A avaliação de proficiência no ensino de português para falantes de outras línguas de base comunicativa e intercultural

Clark (2000) afirma que o uso da linguagem é uma ação conjunta entre indivíduos reunidos para realizar ações em diversas situações comunicativas nas quais falantes e interlocutores agem conjuntamente em uma determinada situação de comunicação. Logo, percebe-se que o uso da linguagem não é um ato isolado de seu contexto de produção e depende sempre dos interlocutores, para que possa ser utilizado de modo adequado.

O estudo intercultural busca compreender como as pessoas criam sentido para gestos, ações, palavras e algumas formas sutis de comunicação (o olhar, a entonação da voz) dando sentido à utilização desses recursos para conviver. Bennett (2011) afirma que esse tipo de estudo tem como objetivo melhorar a interação entre as pessoas para que elas se adaptem melhor umas às outras e para que as diferenças interculturais sejam amenizadas, visando ao entendimento entre duas ou mais pessoas de diferentes culturas.

Com o aumento do contato entre povos distintos, não se pode negar que vivemos em um mundo pluricultural, no qual cada indivíduo possui sua personalidade e é interpelado por ideologias que circulam no meio que o cerca, incluindo também aspectos ligados aos subgrupos culturais que o identificam como um ser marcado pela nacionalidade, religião, faixa etária etc. Quando esses subgrupos culturais se encontram, podem ocorrer estranhamentos, repúdios, formas de identificação e interesses variados. Muitas vezes, é impossível que esses encontros passem despercebidos, sem causar algum desconforto, como afirma Mendes (2007, p. 121): "Não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intricada do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflitos".

Esse estranhamento de ordem cultural é causado devido ao fato de que, nos encontros de indivíduos com histórias distintas, manifestam-se formações sociais diferentes, em alinhamento ou contraposição, sobretudo quando os sujeitos querem estabelecer uma comunicação. Bennett

(2011) descreveu algumas etapas que ocorrem durante o contato entre indivíduos de diferentes culturas. Em relação a essas etapas, o autor explica:

> Primeiro, há sempre tensão entre duas pessoas de culturas diferentes. Em um primeiro momento negamos a existência da diferença e ou queremos convertê-la ou eliminá-la. Após isso, porém, há a aceitação da diferença e o reconhecimento dela. Com isso, há espaço para uma adaptação entre essas duas pessoas e para a integração. Cada vez mais está sendo usado na área o termo "terceira cultura" para definir essa interação. Eu estou tentando me adaptar a você, você está tentando se adaptar a mim, mas nem eu quero ou posso me tornar você e nem você quer ou pode se transformar em mim. Apesar disso, ambos tentamos entender o mundo um do outro, e isso gera um espaço em comum entre nós, que não diz respeito nem à minha cultura e visão de mundo e nem à sua. Isso, esse espaço, está sendo chamado de "terceira cultura". Mas não se deve esquecer que isso é apenas um conceito dinâmico, portanto não existe, por exemplo, um país com uma terceira cultura; é algo gerado pela tentativa de adaptação entre pessoas (BENNETT, 2011).

Esse espaço chamado por Bennett de terceira cultura é um espaço no qual as diferenças culturais se encontram amenizadas, pois, quando esse tipo de ambiente é constituído, as pessoas não só conhecem perfeitamente seus valores culturais, como também estão predispostas a aceitarem o novo, isentando-se de juízos de valores que possam causar possíveis conflitos ocasionados pelas diferenças culturais entre os integrantes da interação comunicacional.

Os possíveis conflitos causados pelas diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira evidenciam a importância da abordagem intercultural na aquisição de um novo idioma, tendo como principal objetivo atenuar as distâncias culturais existentes entre os indivíduos atuantes no processo de ensino-aprendizagem e a comunidade de fala desse idioma, por meio da construção de um "ambiente sensível de aprendizagem" (MENDES, 2008), no qual os aprendizes são levados a refletir e argumentar sobre aspectos socioculturais da língua a ser adquirida.

Para Mendes (2008), a busca por esse ambiente sensível não se reduz ao fato de os professores procurarem elaborar currículos, planejamentos, materiais didáticos com conteúdo centrados nas características culturais de um determinado país, marcados por falantes ou por características geográficas específicas, pois é preciso considerar a integração entre todos os elementos. Ao eleger aspectos ou temas relacionados a uma determinada cultura, o docente não pode se limitar à utilização de exemplares de comportamentos politicamente corretos ou à representação estereotipada de grupos étnicos e minoritários, por vezes veiculados em textos e materiais didáticos, visto que será necessário buscar criar um ambiente culturalmente sensível, em que uma postura intercultural possa servir de incentivo aos aprendizes que estejam motivados a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas também culturais e contextuais. Isso faz com que os estudantes possam se reconhecer, em contextos variados, como sujeitos históricos e integrados em experiências de ser e agir por meio da língua.

Desse modo, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural tem como objetivo permitir uma adaptação cultural entre indivíduos de diferentes culturas, facilitada por uma espécie de sensibilização na qual o julgamento do que é culturalmente correto não se faz necessário, isto é, não interessa ao aprendiz estabelecer juízo de valor sobre modos, costumes ou comportamentos de uma determinada cultura ou até mesmo estabelecer comparações entre os sujeitos, pois o que se pretende é uma convivência respeitosa.

Entende-se, assim, que para se aprender uma segunda língua é necessário não só aprender e compreender uma outra cultura como, ao mesmo tempo, entender a própria cultura que cerca o aprendiz. Dentro dessa perspectiva, o ensino da língua não corresponde apenas à compreensão de normas gramaticais, fonéticas e semânticas, mas requer a compreensão da cultura do local (locais) nos quais essa língua é falada, bem como reunir conhecimentos de aspectos culturais que estão envolvidos no processo de aprendizado.

A importância do ensino intercultural vem sendo amplamente discutida no universo acadêmico. Mendes (2008), ao refletir sobre a abordagem de um ensino intercultural, analisa alguns dos princípios que podem orientar uma abordagem intercultural, como a reflexão sobre a maneira como vemos o outro, o diferente e como estabelecemos graus de negociação, tendo como consequência a percepção do ambiente que nos cerca. Para a autora, é importante o incentivo do sentimento de cooperação na interação como uma maneira de evitar conflitos interculturais objetivando assim a manutenção do diálogo amistoso.

Ao refletir sobre as questões interculturais, Mendes (2008) também afirma que a depender do modo como o aprendiz percebe os elementos a sua volta, o encontro pode desencadear empatia e, consequentemente, o progresso na aprendizagem. Porém, a mesma autora chama atenção para um processo oposto, causado pelo desencadeamento de conflitos e choques culturais, que pode construir barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, locais ou transnacionais, assim como para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, em uma avaliação de proficiência em que há o contato direto entre diferentes perspectivas culturais, como é o caso da Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, torna-se relevante considerar a estrutura dos elementos que servem como estímulo para uma produção comunicacional, a fim de verificar se constituem entraves ou facilitadores culturais. Uma avaliação que é realizada em vários países tem, necessariamente, caráter pluricultural, o que solicita de organizadores e professores reflexões abrangentes, como a escolha da linguagem privilegiada nas provas, os temas que são abordados e a maneira com os textos são escritos, por se ter como finalidade auxiliar ao máximo o examinando a demonstrar sua proficiência, sem constrangê-lo de alguma maneira ou suscitar nele algum sentimento de desentendimento social ou entrave cultural, o que poderia prejudicado durante a realização do exame.

Com base nessa reflexão, pode-se concluir que, para se criar avaliações dentro da perspectiva intercultural, é necessário pensar em materiais culturalmente sensíveis, definidos por Mendes (2011) como materiais que respeitem as diferentes culturas presentes na interação. O uso

de uma linguagem com carga cultural amena pode ser obtido quando são evitados temas que possam causar algum tipo de constrangimento intercultural, silenciamentos, inibição e até bloqueios, em casos extremos.

A fim de observar se esse tipo de cuidado pode ser depreendido a partir das provadas elaboradas para o Celpe-Bras, neste artigo, são analisados alguns instrumentos indicados para a parte oral, visando a perceber se podem ser considerados (des)estimulantes à produção, oral ou escrita, e/ou geram procedimentos que venham a promover a superação de possíveis entraves temáticos, entre outros.

Os elementos provocadores da Interação Face a Face do exame oral do Celpe-Bras

A Parte Oral do exame Celpe-Bras, também conhecida como Interação Face a Face, é a parte individual do exame na qual o examinando interage com o avaliador-interlocutor para que seja avaliado de acordo com suas particularidades de produção da oralidade. Essa avaliação se constitui em uma interação com duração de 20 minutos, que é devidamente gravada, na qual há a presença de, no mínimo, três componentes (o avaliador-interlocutor, o avaliador-observador e o examinando).

Vale salientar que a escolha dos avaliadores é de responsabilidade do posto aplicador e que, durante toda a avaliação oral, a interação do examinando deve ser feita com o avaliador-interlocutor, cabendo ao avaliador-observador realizar apenas o registro da interação observada silenciosamente e realizar uma avaliação analítica.

Dividida em quatro etapas, a primeira parte da interação, com duração de aproximadamente 5 minutos, consiste em uma etapa denominada "quebra-gelo", na qual uma conversa sobre interesses e afinidades pessoais do examinando é estabelecida a partir das informações fornecidas por ele no formulário de inscrição. Já a segunda parte é segmentada em três partes (cada uma com duração de 5 minutos, totalizando assim os 15 minutos). Cada uma dessas três partes consiste em uma interação fomentada por meio do que se denomina Elemento Provocador (EP): apresentado em *cartoons*, que têm como objetivo motivar a produção oral dos examinandos do exame oral do Celpe-Bras.

Por meio dos EPs, os examinandos são estimulados a produzirem suas amostras de oralidade que servem como base para a análise da sua proficiência na interação. Cada elemento provocador traz um tema que, em geral, é extraído de revistas veiculadas em território brasileiro (revista *Veja*, *Isto É*, *Superinteressante*, *Carta capital*, entre outras) e que deve ser lido por aproximadamente 1 minuto (tempo estabelecido no roteiro de perguntas que permanece nas mãos do avaliador).

É por meio do uso dos EPs que a interação do examinando com o avaliador-interlocutor é realizada. Conforme a interação acontece, por meio do desenvolvimento da habilidade oral do examinando e com base nos critérios da grade avaliativa, cada avaliador pode determinar o nível de proficiência oral dos examinandos. Vale ressaltar que nessa segunda etapa, também é possível estimar o nível de compreensão de leitura dos examinandos, uma vez que o desempenho de cada um está

atrelado ao entendimento do EP, embora a compreensão leitora não seja diretamente avaliada no contexto avaliativo da parte oral do exame.

Em uma situação de avaliação que pode ser considerada de cunho internacional, visto que o exame Celpe-Bras é destinado a um público estrangeiro e costuma aplicado em vários países, não só idiomas diferentes do português brasileiro estão implicados no exame como também culturas distintas. Torna-se necessário, então, tomar alguns cuidados na elaboração dos EPs de modo a evitar que tragam em seu conteúdo temas polêmicos e/ou muito específicos. A composição textual é marcada pelo conjunto lexical sempre carregado culturalmente, que pode dificultar a interpretação do participante que está fora do contexto local no qual a língua é falada e pelos elementos visuais associados ao léxico. Assim, é necessário, por exemplo, evitar temas que possam trazer possíveis desconfortos entre os participantes da interação, tais como referências específicas ligadas à religião, opção sexual, dentre outros, visando à construção de um ambiente culturalmente sensível à expressão oral.

Tendo como conhecimento o fato de que os elementos provocadores são elementos destinados a facilitar a interação, que objetivam fornecer material que possa ser avaliado pelo examinando, pode-se dizer que o sucesso dele na interação face a face do Exame Celpe-bras não depende somente do seu desempenho no desenvolvimento dos temas frente ao avaliador-interlocutor, mas também de sua afinidade com o tema proposto pelos EPs.

Para que o examinando possa aferir significados ao conteúdo do texto, o texto precisa possibilitar a construção de significado após a sua leitura. Dell'Isola (2005) ressalta que o processo de leitura em língua estrangeira é um complexo mecanismo de operações cognitivas:

> O processo da leitura em LE envolve um complexo mecanismo de operações cognitivas. Além das operações mentais ao ato de ler, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, outros fatores são acrescentados ao processo, exercendo influência determinante sobre o produto. Inegavelmente, ler envolve dois elementos: um leitor e um texto (DELL'ISOLA, 2005, p. 28).

A relação entre texto e leitor é mediada pelos EPs e pelos temas associados a eles. Quando os EPs estão relacionados ao cotidiano e a questões da atualidade, tais como: viagens, turismo, ecologia, podem levar o examinando a refletir sobre tópicos conhecidos e costumam ser bem-aceitos pelos participantes, que tendem a manifestar motivação para compor a produção oral. Por outro lado, quando os EPs tratam de temas que exigem conhecimentos mais específicos de uma área, por estar associado a um vocabulário técnico ou de conhecimento muito específico, não tão comum no cotidiano dos usuários da língua ou falados apenas por um grupo da população, observa-se a ocorrência de alguns problemas de ordem comunicativa por falta de conhecimento lexical ou de conhecimento técnico, o que dificulta o envolvimento necessário entre o leitor-examinando interagir com o tema de conversação abordado no EP.

Com base nessas reflexões, inicia-se a análise de alguns temas presentes nos EPs do Celpe-Bras para que seja possível refletir acerca de possíveis entraves de cunho intercultural com base nos roteiros abordados na exploração dos EPs utilizados na Parte Oral do Exame Celpe-Bras e no seu conteúdo textual. Esse breve exercício analítico cumpre o objetivo de identificar possíveis perguntas que exijam respostas específicas de algumas áreas de atuação (economia, história, política) e/ou que abordem temas polêmicos, como crenças e costumes de um grupo diversos.

O EP número 3 da edição do Celpe-Bras de 2011.2[32] recupera em seu conteúdo textual a informação de que é cada vez maior o número de brasileiros portadores do vírus da AIDS que nascem com ele e chegam à idade adulta, após viverem em abrigos. O material ainda ressalta a dificuldade de adaptação dessas pessoas à vida social.

Todo EP é acompanhado de um roteiro de perguntas que oferece possibilidades de abordagem do tema proposto pelo avaliador-interlocutor. Ressalta-se que a orientação para a aplicação do exame Celpe-Bras é que o roteiro de perguntas sirva como uma base para interação, mas não há a obrigatoriedade de ser seguido na íntegra, ou seja, o roteiro serve apenas como inspiração para o que pode ser perguntado, considerando que as respostas dadas pelos examinandos devem servir de base para a formulação de novas perguntas.

Vejamos um exemplo desse tipo de procedimento. O roteiro de perguntas do EP número 3 da edição do Celpe-Bras de 2011.2 sugere a seguinte abordagem temática:

32. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2011-2. Acesso em: 15 jun. 2021.

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Você considera que os abrigos especializados para crianças com vírus da AIDS são uma boa solução? Por quê?

2. Quais problemas os jovens portadores do vírus podem encontrar ao saírem dos abrigos?

3. Que tipo de orientação/acompanhamento esses jovens poderiam ter antes de sua saída do abrigo?

4. Quais são os cuidados que deve ter uma pessoa com o vírus da AIDS, em relação ao convívio social?

5. Como os portadores do vírus da AIDS são tratados em seu país?

6. Em sua opinião, o que mudou em relação à AIDS nas últimas décadas? (ACERVO CELP-BRAS, 2011).

As perguntas do roteiro do EP supracitado recobrem um conteúdo interacional que exige um conhecimento sobre questões específicas de adaptação de portadores do vírus da AIDS à vida cotidiana. Talvez não sejam adequadas à situação (avaliação de proficiência) nem ao tempo de interação, visto que há aproximadamente 5 minutos para realizar tudo, incluindo a leitura do texto do EP.

Informações relativas aos abrigos especializados, que acolhem crianças com vírus da AIDS, e aos modos de lidar com os problemas de jovens portadores do vírus podem ser consideradas bastante específicas, pois demandam um conhecimento mais amplo para o desenvolvimento da interação, e, portanto, requerem algumas leituras prévias sobre a temática para que se possa estabelecer

uma opinião e/ou produzir enunciados específicos que contribuam para a obtenção de material oral. Além disso, o tema pode causar um certo desconforto para certas culturas, pois se trata de uma abordagem que ainda é um tabu para algumas culturas.

Um outro exemplo é o EP número 7 da edição de 2012.1[33], que trata de uma campanha de doação de sangue, tema bastante corriqueiro na sociedade brasileira e que vem ganhando destaque na mídia nacional devido à falta de doadores. Dada à importância da doação para a restauração da saúde de muitos pacientes em hospitais, a questão é abordada por meio de um material que enfatiza os elementos visuais.

Além da leitura imagética do jogador de futebol que está em movimento, realizando uma "bicicleta", o elemento provocador inclui, como o subtítulo, a frase "Doe sangue e passe a bola para um amigo". Essas informações servem como estímulo para que o examinando possa discorrer sobre a importância de doar sangue e reflita acerca da importância da divulgação dessa ação para a rede de contatos de cada um. Mas o que chama a atenção em relação a esse elemento provocador é o conteúdo informacional exigido por meio do conhecimento lexicológico das expressões idiomáticas. O roteiro vinculado a esse EP apresenta os elementos que são reunidos a seguir.

33. Disponível em: https://bityli.com/r6via. Acesso em: 15 jun. 2021.

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por *passar a bola a um amigo*?

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Na sua opinião, a doação de sangue é uma obrigação ou um ato de generosidade? Por quê?

2. Por que algumas pessoas se negam a doar sangue?

3. Existem religiões que não aceitam a doação de sangue. O que você pensa sobre isso?

4. No seu país, a doação de sangue é uma prática comum? Comente.

5. Você já doou ou doaria sangue?

6 Você seria favorável à criação de uma lei que obrigasse as pessoas saudáveis a doar sangue? Por quê?

(ACERVO CELPE-BRAS, 2012).

Por meio do EP 7, "Doe Sangue e passe a bola para um amigo", o examinando é convocado a emitir juízos de valor em relação à conduta das pessoas que doam sangue, as que não doam e, até mesmo, a refletir em torno de religiões que não permitem a doação de sangue. Nesse caso, nota-se que se trata de um EP que possui uma grande possibilidade de causar certos constrangimentos ao participante, além de criar uma atmosfera de tensão cultural, uma vez que o roteiro de perguntas exige posicionamento do examinando numa situação que pode ser conside-

rada delicada ("Você seria favorável à criação e uma lei que obrigasse as pessoas saudáveis a doar sangue?").

Dessa maneira, conclui-se que a escolha do tema para a interação é, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes para a construção de uma Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, por isso é preciso ter sensibilidade cultural para entender os efeitos sobre o participante, visto que é por meio da escolha temática que o examinando consegue (ou não) desenvolver o material oral a ser coletado para sua avaliação.

A boa coleta de materiais para compor os EPs precisa considerar a importância de ser composto um ambiente favorável a uma troca intercultural viável, no qual o examinando se sinta confortável para realizar a produção linguística ao longo das etapas da Interação Face a Face. Desse modo, a seleção de temáticas que favoreçam a sensibilidade intercultural pode ser um fator determinante nas condições de produção do examinando. Nota-se ainda que o avaliador-interlocutor também deve estar apto a resolver alguns tipos de conflitos interculturais que porventura possam vir a ocorrer durante a realização da prova.

Ao analisar esses dois exemplos, identificam-se problemas decorrentes da escolha da temática quanto do ao conteúdo do EP. As inadequações apontadas podem ocasionar limitações comunicativas devido à dificuldade de identificação ou limitada afinidade com o tema sugerido pelo EP, levando o examinando a enfrentar dificuldades de diversas ordens. Nesse tipo de situação, podem ser observados períodos de silenciamento e até mesmo impossibilidades para prosseguir na conversação, que são

provocados pelo material, não por desconhecimento da língua portuguesa, o que é difícil de ser interferido pelo avaliador que será responsável pelo resultado da proficiência da parte oral do participante do exame Celpe-Bras.

Conclusão

A abordagem intercultural está associada não só à conscientização de uma realidade que pode ser entendida como pluricultural, mas também à necessidade de adaptação e mudança de postura de educadores na maneira como conduzem as aulas e produzem materiais sensíveis às diferentes realidades.

Na avaliação de proficiência de língua portuguesa, essa conscientização deve estar vinculada à eleição dos temas que são tratados em um meio avaliativo de cunho intercultural e aos meios para facilitar a administração de possíveis entraves interculturais, causados por abordagens temáticas que venham gerar desconfortos para a produção de material avaliativo e/ou tenham como consequência a alteração do desempenho do examinando.

O planejamento de aulas e a reunião de materiais sensíveis às realidades dos estudantes são considerados elementos essenciais para uma abordagem em sala de aula de ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, uma vez que, como Edleise Mendes explica, a abordagem intercultural:

> [...] é a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação de aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas...portanto...orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamento e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 60-61).

Nesse tipo de abordagem também se faz necessário considerar que, em um exame de proficiência de língua no qual se utiliza EPs como instrumentos facilitadores da produção oral dos examinandos, é indispensável analisar previamente os impactos da abordagem temática, ser sensível ao modo como cada um pode reagir e se assegurar do controle de fatores que, por algum motivo, possam servir como entraves para o desenvolvimento do conteúdo oral que será avaliado. Entende-se, no entanto, que é possível evitar o comprometimento dos instrumentos avaliativos, desde que sejam evitados (por meio de elementos verbais ou não verbais) materiais que possam inibir o desempenho de produção do examinando de modo e influenciar negativamente no seu desempenho avaliativo.

Fazer com que o examinando registre suas opiniões sobre temas polêmicos como, por exemplo, a temática das pessoas que por possuir o vírus da AIDS passam por dificuldade de adaptação à sociedade, embora seja um tema ex-

tremamente relevante na sociedade contemporânea, não trata de perspectivas que talvez sejam mais conhecidas do público em geral, como as formas de prevenção ao vírus.

Com relação ao EP que aborda a temática da doação de sangue, observa-se no próprio roteiro de perguntas orientação para que o examinando emita juízos de valor em alguma questão que pode envolver restrições religiosas ou provocar o confronto frente a decisões individuais, o que pode deixar o participante em uma situação bastante delicada.

Com base nessas reflexões, nota-se que, embora haja na elaboração dos EPs do exame Celpe-Bras a recomendação para que seja dada a preferência a temas comuns a um contexto multiculturalista, pode-se perceber nas avaliações já realizadas a presença de temáticas que podem provocar problemas culturais, tendo como consequência o desconforto e até o silenciamento do examinando. Nesses casos, pode-se contar com a habilidade do avaliador-interlocutor em perceber o estranhamento do indivíduo com o tema e elaborar uma nova sequência de conversação e/ou, em casos mais extremos, em modificar o EP ou retirá-lo do conjunto disponível para avaliação. Mas esse tipo de comportamento requer experiência como avaliador.

Ressalta-se, assim, a importância de ter, na constituição dos EPs, temas que sejam comuns, como fatos corriqueiros, para que seja menos difícil a abordagem temática, já que o examinando só possui um minuto para leitura antes de iniciar o desenvolvimento da conversação. Deve-se considerar também que, em uma avaliação de proficiência que é realizada em vários países, é recomendável

a abordagem de temas que auxiliem ao máximo na produção oral do examinando, evitando algum desentendimento ou um choque cultural que o venha prejudicar.

A produção de materiais é tão desafiadora, porque exige uma sensibilidade intercultural na elaboração e no planejamento das ações didáticas. Requer a consciência de que os participantes estão vinculados a diversas culturas, com diferentes crenças e religiões que podem impor restrições quanto a falar publicamente em relação a uma determinada abordagem temática.

Para que haja uma maior eficiência comunicativa, recomenda-se evitar produzir entraves no âmbito interativo. Por isso, é importante, na elaboração da prova oral, haver preocupação com a composição dos EPs (temática e quantidade/qualidade de conteúdo) e com a elaboração do roteiro de perguntas, que serve como base para a conversação, visto que são utilizados em diferentes países.

Exercer a sensibilidade cultural na elaboração dos EPs, por parte daqueles que elaboram as provas, requer mais atenção em relação ao material motivador de produção oral. Requer o respeito às diferenças culturais que possam entrar em conflito durante a aplicação da prova oral, em função da seleção de temas reunir alguns que são pouco comuns ou mais especializados, além de haver o risco de se constituírem como tabus para certos grupos sociais.

A busca por um tema que transponha a barreira intercultural é uma tarefa incansável, que pode ser extremamente difícil, porém é extremamente necessária para que o examinando possa sentir-se bem, seja estimulado e obtenha uma avaliação de desempenho justa em relação aos seus conhecimentos sobre a língua portuguesa no exame Celpe-Bras.

Referências

ACERVO CELPE-BRAS. Grupo Avalia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/. Acesso em: 17 jun. 2021.

BENNETT, Milton J. Beyond tolerance: Intercultural communication in multicultural society. **TESOL Matters**, v. 6, n. 3, p. 1-15, 1996.

BENNETT, Milton. **Interculturalidade**. Você sabe o que é? Entrevista concedida à Revista Época. Versão *online*, 25 jul. 2011. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html. Acesso em: 25 jul. 2011.

BRASIL. **Manual do candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu); MEC, 2006.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Tradução: Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014. p. 55-68.

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. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-154.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (orgs.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais**: Ensino e Formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011.

OLIVEIRA, Adelaide P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2,** 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

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

Débora Simões Araújo
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Introdução

Segundo Terry Eagleton (2011), ao retomar as reflexões de Raymond Williams (1988), a palavra "cultura" é considerada uma das duas ou três mais complexas do inglês, e arriscamos dizer que do português também, visto que estão dicionarizadas oito acepções diferentes para ela. Segundo Houaiss (2009), cultura tem a raiz latina *cult-*, por isso *cultus, a, um* tem o sentido de "cultivado" e "culto". Ou seja, como explica Eagleton (2011, p. 13), "se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo [...]" e compreende uma tensão entre as manifestações características dos grupos sociais e as determinações sociais, bem como as imposições constituídas pelos grupos hegemônicos que definem o que é ou não é cultura.

Ao considerar a grande variedade de expressões culturais, entendemos que uma língua é sempre língua-cultura, e o ensino de uma língua-cultura alvo, sobretudo quando se difere da língua materna, enfrentará o desafio de articular uma língua cultura-alvo e a língua-cultura do estudante, bem como a língua-cultura do estudante em direção à língua cultura-alvo

(MENDES, 2007, p. 119-120). A situação de exame de proficiência se integra às práticas de ensino, aprendizagem e avaliação e ainda responde a interesses governamentais (DINIZ, 2010), acadêmicos (SCARAMUCCI, 2000) e comerciais (JHA, 2016), por isso pode ser visto como um espaço de representação da cultura, como outros meios que permitem divulgar e fazer circular certas expressões culturais (e não outras).

A fim de construir um saber metalinguístico, pautado pela cultura brasileira, acerca da língua portuguesa, e ainda desenvolver mecanismos de institucionalização e produção de diferentes instrumentos linguísticos, entre diferentes ações, foi organizado o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras) em 1993, cuja primeira aplicação aconteceu em 1998 (DINIZ, 2010).

O Celpe-Bras é o único certificado oficial no Brasil e é aplicado por todo o país e no exterior a partir dos mais de 100 postos aplicadores credenciados e distribuídos mundo afora. A inscrição do aspirante ao certificado acontece por meio do Portal Inep, responsável pela organização do exame. O exame avalia o candidato a partir de tarefas integradas. A prova inclui uma parte escrita e outra oral, sendo a escrita realizada por meio das tarefas III e IV.

Para a realização desse estudo, partimos da pesquisa de mestrado realizada por Débora S. Araújo (2021), que utilizou como *corpus* os textos motivadores[34] da parte escrita do Celpe-Bras, desde a primeira aplicação, em 1998, até a última de 2019. Partindo da ideia de que a língua se

34. Os textos motivadores são os textos apresentados como material de insumo nas tarefas III e IV do exame, para que a partir deles o candidato produza um gênero discursivo com um propósito enunciativo solicitado no Celpe-Bras.

concretiza por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), o exame Celpe-Bras visa a comprovar a proficiência do participante não a partir de exercícios estruturais da língua, e por meio da leitura e produção textual que permitem interagir com a língua em uso em determinados gêneros que são selecionados pelos organizadores do exame.

No *Documento-Base do Exame Celpe-Bras* (2020, p. 31-32), está declarado que

> [...] esse exame revela e reforça a dimensão da relação língua e cultura que está em seu construto ao incluir, em sua estrutura, gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira, os quais estão plenos de cultura, visto que a cultura está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos, [...] porque tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (MENDES, 2015, p. 218).

Desse modo, ao participar desse exame, os estrangeiros que vêm para o Brasil por motivos de estudo, ou de trabalho, por exemplo, precisam lidar não apenas com as bases linguísticas do Português em uso no Brasil, mas necessariamente com elementos culturais próprios da diversidade existente no país. Em todas as situações, por meio dos gêneros escolhidos para compor o exame, o participante teria a possibilidade de interagir tanto com as artes e a vida intelectual próprias desse país quanto com manifestações da cultura comum (WILLIAMS, 1988), além de ser esperado o contato com as variedades do português brasileiro (doravante PB).

A fim de analisar se essa diversidade cultural se efetiva nas provas compostas para o exame no período supracitado, recuperamos as características do exame Celpe-Bras quanto a sua estrutura, com ênfase nas tarefas III e IV. Em seguida, abordamos brevemente a noção bakhtiniana de gênero do discurso, que sustenta nossa reflexão, para, então, descrever os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desse trabalho e apresentar os resultados das análises realizadas, a fim de defender que todos os processos ligados o ensino e à aprendizagem de línguas sejam fundados na diversidade e interculturalidade, sem privilégios de algumas regiões do país sobre outras.

O exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras é o exame oficial brasileiro, internacionalmente aceito, que certifica a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e para brasileiros cuja língua materna não seja o PB. Esse exame foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de uma comissão constituída para sua elaboração em junho de 1993, e vem sendo aplicado desde 1998, sendo que, desde 2009, está sob os cuidados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por meio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), esse exame é aplicado duas vezes ao ano, nos meses de abril e outubro (com exceção de 1998, 2018 e 2020, anos em que ocorreu apenas uma aplicação anual).

O exame está estruturado em duas etapas: uma escrita – feita de maneira coletiva e com duração de três horas; e uma oral, que é feita de maneira individual – só o examinando, o entrevistador (aplicador que dirige o processo de interação) e o observador (aplicador que observa o processo de interação), durante vinte minutos de interação face a face. Na parte escrita, mais especificamente nas tarefas III e IV, está localizado os textos que serão analisados neste estudo. Esses textos são, em sua maioria, retirados de jornais e/ou revistas físicos e/ou on-line, e são ofertados como textos motivadores, a partir dos quais o examinando deverá produzir outro texto para cada tarefa de acordo com os gêneros e propósitos enunciativos solicitados pelo Celpe-Bras.

Segundo o *Guia do participante do exame Celpe-Bras*, "a parte escrita do exame é avaliada de maneira holística, o que significa que vários aspectos são considerados para se atribuir ao texto uma única nota geral, e não uma nota diferente para cada um dos aspectos considerados" (BRASIL, 2013, p. 8). Com isso, pode-se dizer que não só as tarefas são integradas, mas a correção também é. Entendemos que essa visão global também favorece identificar as condições sociais e políticas que se associam à cultura e passam a estar representadas nos insumos que compõem o exame.

Com o objetivo de discutir como os gêneros discursivos presentes nas provas do Celpe-Bras tematizam as questões culturais por meio deles, retomamos a seguir alguns pontos que servem de referência para as análises que serão realizadas adiante.

O gênero discursivo Celpe-Bras

De acordo com Bakhtin (1997, p. 12, grifo do autor), os gêneros são "*tipos relativamente estáveis* de enunciados". Em alinhamento ao trabalho desenvolvido pelo Bakhtin e o Círculo, é por meio desses enunciados que ocorre a interação humana e é por meio deles que a língua se concretiza. Dessa forma, em processo de aquisição da língua materna e/ou estrangeira, é possível haver comunicação, com base em produções discursivas, na modalidade oral e/ou escrita, que se realiza por meio dos gêneros discursivos, em alinhamento aos campos de atividade humana (BAKHTIN, 2016). Assim, os gêneros são um meio pelo qual se apreende a realidade e são estabelecidas relações discursivas (FIORIN, 2016).

Como os gêneros são "[...] conjuntos textuais que têm traços comuns" (FIORIN, 2016, p. 68), no Celpe-Bras, eles servem como material motivador e ainda se apresentam como uma resposta ao outro e às dinâmicas sociais, por isso Volóchinov (2017) considera o gênero um enunciado de natureza responsiva que estabelece interlocução, no ato do discurso, com diversos sujeitos e campos. O gênero concretiza um propósito e se organiza de acordo com o ouvinte/leitor. Nesse sentido, não escrevemos uma carta de amor da mesma forma que escrevemos uma reportagem; as escolhas linguísticas em ambos os gêneros são diferentes, e cada um sofre alterações em função do momento de interação. Os papéis assumidos pelos interlocutores, em cada situação da comunicação, impactam sua realização e existência.

Admitimos que o Celpe-Bras é um gênero (exame) que agrega outros gêneros do discurso, orais a escritos, e é composto pelas tarefas que compõem a sua parte escrita e solicitam ao participante que ele construa um gênero discursivo seguindo um propósito específico, delimitado pelo exame. Nessas produções, os candidatos, assim como os corretores, assumem papéis hipotéticos de interlocução, já que o Celpe-Bras entende que – de forma implícita – os discursos são sempre direcionados a outrem. Assim, o gênero discursivo produzido pelo candidato é sempre uma resposta ao gênero apresentado no material de insumo, haja vista que o enunciado sempre se dirige a outros, e "[...] isso ocorre de acordo com a situação comunicativa que coloca os participantes do discurso em interação" (AZEVEDO, 2018, p. 52).

Segundo Bakhtin (2016), são três os elementos que compõem o gênero discursivo: conteúdo temático, construção composicional e estilo. É importante não confundir a temática com o tema de dado gênero, uma vez que "o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido que se ocupa o gênero" (FIORIN, 2016, p. 69). Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas, mas cada uma apresentará um recorte específico, pois se configura como um enunciado concreto irrepetível. Tais cartas podem apresentar os mais variados temas, ou seja, os recortes podem ser depreendidos por meio do texto, como o primeiro encontro de um casal ou até mesmo uma briga que ocasionou a sua separação, entre muitos outros exemplos possíveis. Caberá ao participante, então, durante a realização do exame, realizar a delimitação do conteúdo temático, levando em conta um possível interlocutor.

Em relação à organização composicional, que diz respeito ao modo como o gênero se organiza, a carta pessoal observa os elementos previstos para que seja reconhecida como tal, por isso é preciso identificar quem a envia, quem a recebe, o local e a data, entre outros aspectos. Há uma infinidade de gêneros disponíveis na sociedade, por isso o participante do exame não consegue prever qual será privilegiado na prova e terá, no momento de sua realização, que mobilizar conhecimentos anteriores do ponto de vista textual e em relação às circunstâncias vivenciais, que podem ser distintas conforme cada cultura.

Quanto ao terceiro elemento que compõe o gênero, podemos acompanhar com Fiorin (2016) que o estilo

> [...] diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado (FIORIN, 2016, p. 69).

Nessa perspectiva, as escolhas linguísticas que o falante/escritor utiliza têm de estar de acordo com o contexto social em que ocorre a interlocução e com o propósito comunicativo. Se um fenômeno concreto da linguagem é analisado dentro de um gênero discursivo, como, por exemplo, as orações na voz passiva analítica, ele deixa de ser um fenômeno meramente gramatical e passa a ser um fenômeno estilístico. Esse tipo de especificidade estará alinhado às escolhas do participante, mas também precisará respeitar o que é próprio de cada gênero. Ou seja, são considerados aspectos estilísticos de cada gênero e os que foram privilegiados por cada participante.

Recuperar o modo como Bakhtin e o Círculo concebem os gêneros discursivos possibilita perceber que estão ligados ao complexo das artes, dos usos, dos costumes e das ideias de uma sociedade, ou seja, à cultura de uma sociedade, por isso é pertinente a presença de alguns exemplares em um exame que visa a atestar a proficiência de uma pessoa em uma língua específica, como acontece por meio do exame do Celpe-Bras.

Procedimentos metodológicos

Partimos dos quatro desenhos metodológicos feitos por Creswell e Clark (2007) sobre metodologia mista e optamos por realizar um estudo explanatório, pois, nesse tipo, são usados dados quantitativos para a discussão de resultados qualitativos (tal como acontece neste trabalho) ou vice-versa. Em relação às técnicas de coleta de dados, realizamos aqui uma investigação documental, por isso partimos de documentos autênticos: as reportagens que constam nas provas do Celpe-Bras e reportagens localizadas em jornais nordestinos.

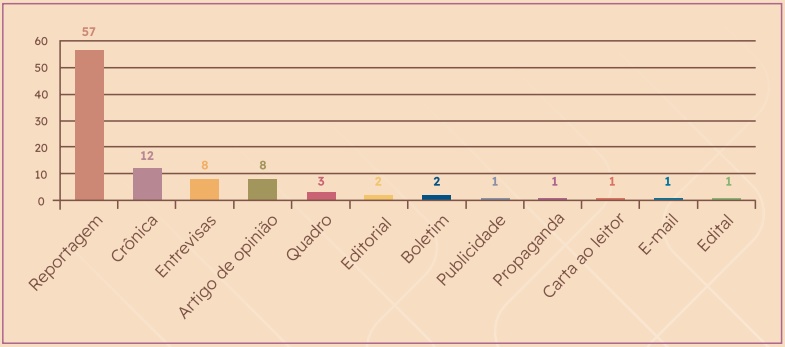
O *corpus* deste estudo foi constituído a partir da análise de todos os textos do material de insumo do Celpe-Bras no período que compreende a primeira e a última aplicação, em 1998 e 2019, respectivamente. Ressaltamos que em algumas edições do exame há dois gêneros discursivos em uma única tarefa, assim há edições que, em lugar de dois, há três ou quatro gêneros discursivos associados às tarefas III e IV.

A realização deste trabalho seguiu duas etapas: 1ª) coletar todas as provas do exame disponibilizadas no portal do Inep; 2ª) realizar leituras analíticas, a fim de identificar os gêneros nas provas do Celpe-Bras, os temas abordados, os veículos de circulação e as temáticas exploradas pelo exame nas tarefas III e IV. Na segunda etapa, além da reflexão relativa às características dos gêneros, serão discutidas algumas relações observadas em relação às formas de representação da cultura nos gêneros discursivos.

Os gêneros do discurso privilegiados pelas tarefas III e IV do exame Celpe-Bras

No enunciado das tarefas III e IV do exame Celpe-Bras é recorrente encontrar – de forma explícita – qual gênero discursivo o candidato terá de produzir, sem tanto destaque para o gênero oferecido como texto motivador. Após verificar os gêneros presentes em todo o material de insumo, observamos os gêneros encontrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Gêneros do discurso



Fonte: Araújo (2021).

Apenas doze gêneros discursivos foram mobilizados ao longo de mais de vinte anos de elaboração do exame, sendo que as provas são aplicadas duas vezes ao ano, nos meses de abril e outubro desde 1999 até 2019, com exceção dos anos de 1998, 2018, 2020 e 2021, visto que nesses quatro anos aconteceu uma única aplicação. Particularmente, nesses dois últimos anos, em função da pandemia de COVID-19, os materiais administrativos e os processos para capacitação a distância de aplicadores, avaliadores, coordenadores e demais colaboradores foram aperfeiçoados a fim de enfrentar a nova realidade sanitária que afetou o Brasil e muitos outros países (BRASIL, 2020).

Ao considerar a enorme variedade de possibilidades encontradas na sociedade brasileira, podemos notar certa preferência por alguns tipos de discurso pelos organizadores das provas. Além disso, notamos que dois deles foram repetidos mais vezes (reportagem e crônica) ao longo desse período, dois tiveram o mesmo número de representação, estiveram presentes em oito provas (entrevistas e artigo de opinião) e os oito que se encontram listados no Gráfico 1 foram encontrados pontualmente nas avaliações.

A reportagem é o gênero de discurso majoritário em todo o material de insumo do exame, visto que representa 59% de ocorrências (57 textos) diante de 97 encontrados no total. A maioria das reportagens do material de insumo das tarefas III e IV do Celpe-Bras, assim como a maioria dos demais gêneros presentes nessa parte do exame, circula em sociedade por meio de jornais e revistas. Apesar disso, o Celpe-Bras afirma, no *Manual do*

Candidato (na parte de especificações do exame), que os textos escritos são retirados não só de jornais e revistas, mas também de outros suportes textuais tanto impressos quanto digitais.

Considerando que a preferência pelo gênero reportagem não está respaldada e/ou justificada em nenhum dos documentos norteadores do exame, temos por hipótese que isso esteja fundado no fato de ser um gênero do discurso com função informativa. Segundo Melo (1985), os gêneros jornalísticos se subdividem em duas categorias: jornalismo opinativo e jornalismo informativo, entre os quais se encontra a reportagem. Como o participante terá que produzir um texto com base nas informações localizadas nos textos motivadores, talvez isso justifique a recorrência da reportagem.

Além de cumprir função informativa, a reportagem é um gênero discursivo que recupera e aprofunda informações associadas à vida cotidiana (FARIA; ZANCHETTA, 2002), o que possibilita um contato com a agenda de uma época. Pelo fato de o exame pretender avaliar a língua a partir de situações reais de comunicação, a reportagem recupera, parcialmente, aspectos da vida cotidiana, porque isso ocorre de maneira mediada, ou seja, as referências do mundo são "filtradas" pelo perfil do veículo de comunicação que define a linha editorial, estabelecendo o posicionamento político-discursivo de cada instituição, e pelo estilo do jornalista, que configura os recortes e as interpretações de cada profissional (LAGE, 1985).

Mesmo com todas essas justificativas, não se pode deixar de lado o fato de que o privilégio de um gênero do discurso, consequentemente, impede a visibilidade da

diversidade linguística do PB e da variedade de culturas regionais. Desse modo, quando a reportagem reaparece em várias provas, o participante interage no exame apenas com o discurso dominante, e determinadas expressões da linguagem mais coloquial ou apoiadas na cultura comum[35] são anuladas no exame, cabendo ao participante responder apenas a uma forma mais controlada de linguagem, que é mediada por valores hegemônicos, visto que sempre há revisão e edição do material, antes da publicação em um jornal ou uma revista.

Avaliamos que a valorização da reportagem é um tipo de restrição que desmerece os outros onze gêneros indicados no Gráfico 1 e tantos outros em circulação na sociedade brasileira. Na primeira etapa de análise, os resultados confirmam a carência de gêneros discursivos representados em um exame de larga escala, apesar de o Inep informar, em seus documentos oficiais, que avalia o candidato a partir das variadas situações reais de comunicação.

Assim, nossos dados apontam que a diversidade do PB não se faz presente nas provas e observamos que também as temáticas são restritas, sem mencionar a limitação de construções composicionais e estilos que corresponde a cada gênero discursivo. Trataremos especificamente acerca desse ponto na próxima seção.

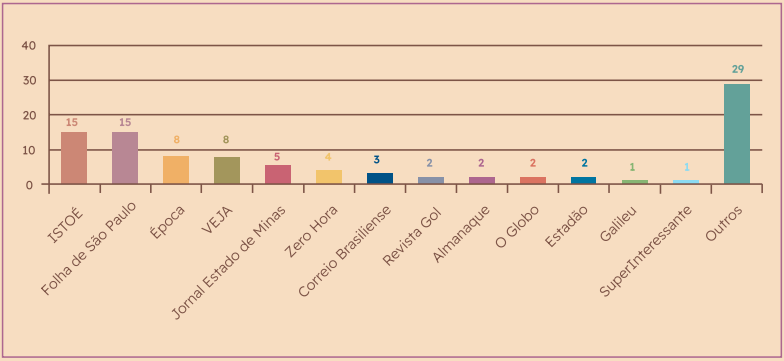
35. Segundo Williams (1988), a noção de cultura comum é inseparável da mudança socialista, que exigiu uma ética de responsabilidade comum, "[...] pela participação democrática em todos os níveis da vida social, incluindo a produção material e o acesso igualitário ao processo de criação da cultura [...]" (EAGLETON, 2011, p. 169).

Os veículos de circulação dos gêneros do discurso das tarefas III e IV do Celpe-Bras

Identificados os gêneros discursivos, iniciamos o processo de comparação entre os textos escolhidos para compor as provas e os veículos de comunicação que fazem os gêneros circular na sociedade brasileira. Relembramos que os gêneros incluídos como textos motivadores nas tarefas III e IV são quase todos da esfera jornalística, como já foi confirmado por Dell'Isola *et al*. (2003, p. 158): a origem dos textos "[...] é proveniente da mídia, ou seja, de periódicos, rádio ou tevê e apenas alguns são oriundos de outras fontes – prospectos, correspondência, livros de arte brasileiros". A limitação de suportes orienta, de alguma maneira, a pouca variedade de gêneros nas provas, uma vez que a cultura corporativa é valorizada em detrimento de outras práticas coletivas, ou seja, as formas dominantes de cultura encontram eco nas instituições governamentais, e assim ficam lesados "os meios de comunidade" que possibilitam a circulação de uma pluralidade cultural (EAGLETON, 2011, p. 172).

Após identificar quais eram os veículos de comunicação consultados durante a composição das provas, notamos que a maioria deles está localizada na região Sudeste, e que, apesar de alguns circularem em todo o território brasileiro, os textos do material de insumo do Celpe-Bras beneficiam temas indicados por instituições do Sudeste que são responsáveis por construir e editar os textos para a circulação nacional. O Gráfico 2 registra cada um dos veículos que serviram de referência para a composição dos textos motivadores do exame.

Gráfico 2 – Veículos de circulação dos textos das tarefas III e IV do Celpe-Bras



Fonte: Araújo (2021).

Esclarecemos que o componente "outros" no gráfico é predominante no Celpe-Bras e é formado por jornais, revistas ou *sites*, que serviram de referência para o levantamento de dados. Observamos, no Gráfico 2, que a revista IstoÉ[36] e o Jornal Folha de São Paulo[37] são os suportes a partir dos quais são extraídos o maior número de exemplares de gêneros discursivos, totalizam 30 entre 67 textos presentes nos exames, constituindo juntos aproximadamente 45% de predominância e praticamente o dobro de textos retirados das revistas Época e Veja, que circulam em âmbito nacional. Ainda sobre isso, salientamos que apenas um jornal nordestino teve um texto utilizado pelo Celpe-Bras: o Jornal do Comércio do Recife.

A partir desses dados, insistimos que a limitação dos textos motivadores a um único gênero e a uma região do país torna reduzida a representação das variedades do PB, de

36. A revista tem sucursal em São Paulo. Além disso, tem como editora a Editora Três, que está localizada na mesma cidade. A sucursal da IstoÉ do Rio de Janeiro fechou as portas em 2018 e a de Brasília em 2019.

37. O jornal é editado na cidade de São Paulo.

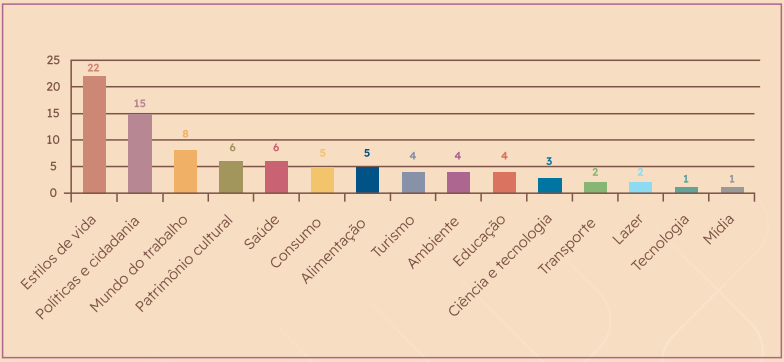
temáticas, temas, culturas, pontos de vista, posicionamentos discursivos, e coloca os participantes em contato com produções mais alinhadas à indústria cultural em detrimento expressões de identidades tradicionais.

Com o objetivo de aprofundar essa discussão, organizamos uma seção que trata especificamente das temáticas identificadas nas provas do Celpe-Bras.

As temáticas presentes nas provas do exame nas tarefas III e IV

Esta seção expõe o processo de identificação das temáticas exploradas nas tarefas III e IV do exame do Celpe-Bras, o levantamento foi realizado com base no acervo da UFRGS[38], o que possibilitou a produção do Gráfico 3.

Gráfico 3 – Temáticas do material de insumo das tarefas III e IV do Celpe-Bras



Fonte: Araújo (2021).

Como se pode perceber, as temáticas estão divididas em quinze tipos e as mais frequentes são "Estilos de vida" (22 vezes) e "Políticas e cidadania" (15 vezes), que foram

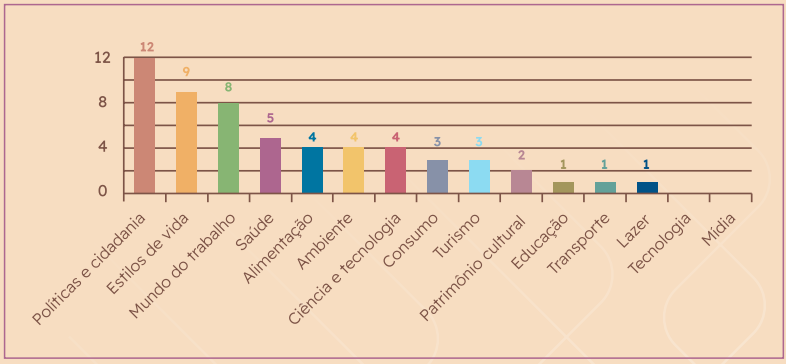
38. Disponível em: https://www.ufrgs.br/grupoavalia/. Acesso em: 09 abr. 2020.

focalizadas em número muito expressivo em relação às demais. De modo geral, os temas estão alinhados aos debates observados nas sociedades ocidentais, ligadas principalmente à cultura capitalista de consumo, com pouca ênfase para temáticas ligadas às classes operárias ou a grupos tradicionais, por exemplo.

Também percebemos que não há temáticas que exijam investigação, pois há predomínio de temáticas expositivas e interpretativas que requerem conhecimentos específicos (como "Saúde", "Ciência e tecnologia" e "Mídia"), perspectivas políticas (como "Políticas e cidadania" e "Patrimônio cultural") e perspectivas econômicas (como "Mundo do trabalho", "Consumo", "Transporte"), além de indicar um alinhamento à ideologia pluralista do capitalismo.

A partir dessas constatações, podemos observar no Gráfico 4 quais temáticas eram encontradas nas reportagens selecionadas para as provas.

Gráfico 4 – Temáticas das reportagens do Celpe-Bras



Fonte: Araújo (2021).

O cenário de temáticas apresentado no Gráfico 4 não é muito diferente do anterior. As temáticas "Políticas e cidadania" e "Estilos de vida" foram as mais destacadas,

porém com inversão de posições. Outro ponto a ser marcado é que há uma distribuição um pouco mais equilibrada entre quatro temáticas – "Saúde" (5), "Alimentação" (4), "Ambiente" (4) e "Ciência e tecnologia (4) –, seguidas por outro bloco com número menor de textos: "Consumo" (3), "Turismo" (3), "Patrimônio cultural (2), "Educação" (1), "Transporte" (1) e "Lazer" (1).

Como cultura não é unicamente aquilo de que vivemos, mas, em grande medida, "aquilo para o que vivemos" (EAGLETON, 2011, p. 184). Diante disso, a seleção temática indicada nos Gráficos 3 e 4 configura um quadro que não dá relevância à "Educação", em um exame que afere proficiência; privilegia interesses de alguns grupos sociais/culturais em detrimento de outros; apoia valores capitalistas que se distanciam de culturas minoritárias; enfim constrói um alinhamento à cultura dominante que precisa ser entendido pelos profissionais que atuam na área de ensino-aprendizagem de PLE.

A concentração de temáticas nas reportagens do material de insumo – são somente 13 temáticas em 57 reportagens, considerando um conjunto de 97 textos – aglutina interesses e valores, embora sempre seja possível escolher um entre uma variedade de temas, conforme a noção proposta por Volóchinov (2017). O tema é único, individual, irrepetível como o próprio enunciado concreto, e não depende apenas das formas linguísticas que o constituem, mas de aspectos extraverbais da situação, por isso é considerado "[...] um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação [, pois o] tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência [...]" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

A título de ilustração, selecionamos um tema explicitado na edição 2010.1 do Celpe-Bras, intitulado "Banho de Lua", dentro da temática "lazer", identificado em uma reportagem. O texto apresenta como tema pessoas que vão à praia à noite, porém toda a informação dada por meio da reportagem gira em torno do que ocorre no Rio de Janeiro. A reportagem, então, mostra que um dos motivos para as pessoas irem à praia durante a noite é o calor na cidade maravilhosa.

A reportagem retirada da revista IstoÉ, que circula em âmbito nacional, mas privilegia temáticas ligadas ao eixo Sudeste, onde a edição é realizada, exemplifica como um tema é organizado a partir de uma das temáticas encontradas no Gráfico 4. Por ser um exame de proficiência em PB, espera-se que o Celpe-Bras privilegie aspectos representativos das mais diversas regiões do país, contudo não é isso o que acontece.

Salientamos que nem no *Manual do Candidato* (BRASIL, 2010) tampouco em qualquer outro documento norteador do Celpe-Bras há alguma menção às temáticas que podem estar presentes nas provas, cabendo ao participante interagir com elas no momento de realização do exame. Os documentos priorizam explicar a organização dele e as características das tarefas, além de abrir a possibilidade de uso de variados gêneros discursivos em circulação no Brasil contemporâneo.

Em nenhum momento, há uma justificativa pela priorização das temáticas "políticas e cidadania" ou "estilos de vida", como vemos no Gráfico 3. Além disso, quando o exame apresenta em seu escopo o uso de reportagens

relacionadas a alguma temática situada – como no Piauí, por exemplo –, os veículos de comunicação estão circunscritos à região Sudeste. Isso nos faz refletir acerca das possibilidades de representação de cada uma delas, visto que não se abre espaço para as editorias locais apresentarem temas pertinentes em cada região do Brasil, muito menos para a representação das culturas locais.

Tendo isso em vista, este estudo entende ser necessária uma reformulação não só na quantidade, mas principalmente da diversidade de gêneros do discurso e das culturas presentes nas provas organizadas pelo Celpe-Bras, a fim de que o participante possa ter contato com temática e temas que possam representar a pluralidade de culturas e valores que se espalham pelo território nacional. Preocupa-nos, sobremaneira, ver que subjaz aos textos selecionados para as tarefas III e IV uma visão de brasileiro civilizado e culto que suspeitosamente alinha-se a "[...] um liberal de tendências conservadoras [...]", ao lado "das classes médias de boas maneiras em vez do das massas iradas [...]" (EAGLETON, 2011, p. 32).

Entendemos que pode haver interação entre as culturas, mas enquanto houver a associação da cultura com um modo de vida, em uma versão estetizada da sociedade, provavelmente haverá pouca sensibilidade para os conflitos culturais e será praticado o apoio apenas aos artefatos estéticos valorizados ou tolerados pelas classes dominantes. Por admitirmos que não deve haver hierarquia entre as diferentes culturas, defendemos que todos os processos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas sejam fundados na diversidade e interculturalidade, o que requer abertura para as diferenças

de pensamento e comportamento dos sujeitos sociais, como para os usos da língua, o que não se tem feito presente nas provas do exame Celpe-Bras.

Conclusão

Neste trabalho, reconhecemos a importância que o Celpe-Bras tem enquanto único exame oficial que certifica o PB, por isso buscamos demarcar a diversidade da língua-cultura brasileira, especificamente quando se expressam por meio de gêneros discursivos, temáticas e temas que podem representar o Brasil.

Como vimos no Gráfico 2, 100% dos textos selecionados para as tarefas III e IV desse exame são escritos na região Sudeste, indicando o privilégio de uma região em detrimento de outras e o destaque de apenas uma variante frente a diversidade linguístico-cultural existente no Brasil.

Com relação aos gêneros discursivos, confirmamos que a reportagem é privilegiada ao longo de mais de vinte anos de publicação do exame, mas essa preferência não está respaldada ou justificada em nenhum dos seus documentos norteadores produzidos pelo Celpe-Bras. Preocupa-nos o fato de os participantes desse exame interagirem apenas com textos de uma região, produzidos e editados por veículos de comunicação localizados na mesma região e alinhados aos interesses de uma classe social dominante, que define as temáticas e os temas que devem circular na sociedade brasileira.

Constatamos também que três temáticas são frequentemente abordadas nas reportagens, nessa ordem: “Políticas e cidadania”, “Estilo de vida”, e “Mundo do tra-

balho". Com isso, muitos temas, conforme Volóchinov (2017), que pertencem a outras temáticas são deixados de lado, e isso também ocasiona uma limitação de diversidade temática, além da de diversidade linguística que já havíamos observado. Assim, raramente são mobilizados no exame aspectos ligados às culturas minoritárias, à variedade de perfis geográficos ou mesmo à educação, embora seja um exame que afere a proficiência em uma língua estrangeira.

Ressaltamos ainda que as temáticas e os temas presentes no exame tendem a ser tratados de forma ampla, produzindo a percepção de que a visão que se tem no Sudeste é válida para todas as outras regiões do país. Desse modo, confirmamos que a visão hegemônica das instituições com poder econômico e político é assumida pelos organizadores do exame e, consequentemente, há a omissão da diversidade, dos contrastes, dos conflitos e embates que constituem o Brasil.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com a comissão técnica do Celpe-Bras no sentido de haver mudanças na elaboração das provas, com vista à ampliação das possibilidades de representação das culturas comuns e de presença de gêneros discursivos, das temáticas e dos temas que circulam nas diferentes regiões do país, sem a prevalência de apenas uma delas.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Da língua ao discurso: desafios de língua portuguesa. *In:* AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Práticas dialógicas de linguagem:** possibilidades para o ensino de língua portuguesa. Ilhéus: Editus, 2018. p. 43-58.

ARAÚJO, Débora Simões. **O lugar do gênero discursivo no Celpe-Bras**: o contraste entre reportagens em circulação no Sudeste e no Nordeste brasileiro. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do candidato do exame Celpe-Bras.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3smVkW7. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia do participante do exame Celpe-Bras.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3x3k49i. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento-base do exame Celpe-Bras** [recur-

so eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos.** Porto Alegre: Penso, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003. Disponível em: https://docero.com.br/doc/sse55sv. Acesso em: 12 fev. 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**. Campinas: Editora RG, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FARIA, Maria Alice de Oliveira; ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2016.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JHA, Naveen Kumar. **Materiais didáticos para ensino de Português Língua Estrangeira e sua relação com o Exame Celpe-Bras**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Disponível em: https://bit.ly/3uVWPwd. Acesso em: 14 maio 2019.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia.** São Paulo: Ática, 1985.

MELO, José Marques. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". *In*: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p.119-154.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE-L2. **EntreLíngua**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 202-221, jul./dez. 2015.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22. jul./dez. 2000. Disponível em: https://abre.ai/cBVL. Acesso em: 11 maio 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WILLIAMS, Raymond. Cultura. *In*: WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Tradução: Pablo di Masso. Barcelona: Ediciones Península, 1988 [1977]. p. 21-31.

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

Introdução

Situamos nosso trabalho no campo da Linguística Aplicada e recorremos 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 pedagógica[39] 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:

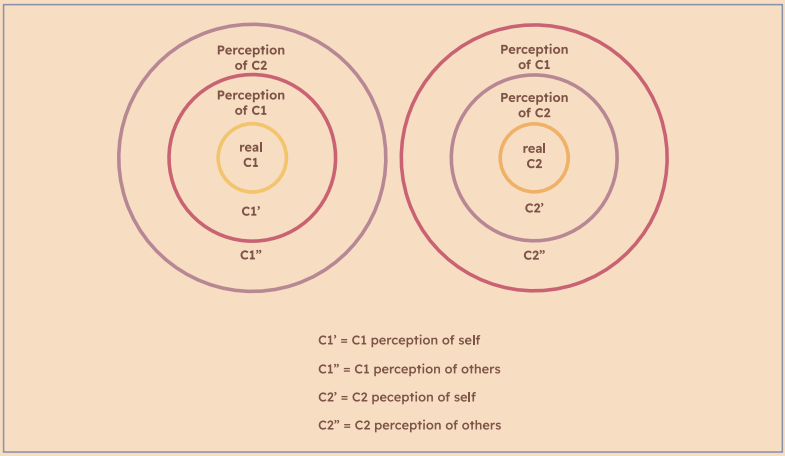
- Estabelecimento de uma "esfera de interculturalidade" em que a relação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é um dado *a priori*, mas algo construído simbolicamente;
- Ensinar cultura como "um processo interpessoal";
- Valorização das diferenças e questionamento das identidades nacionais;
- 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 retomara 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 Cibele Nascente Barbosa e Isaure Schrägle, 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; SCHRÄGLE, 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 textos[44]; 2) adequar a sequência das atividades para atender às necessidades dos estudantes e possibilitar que o leitor consiga construir a inferência pretendida[45], 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 Assis[46]. 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, tupinambrasileirou, 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 versos[47]: 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 estereótipo[48] 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; HERSCHBERG-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, 1823[49]



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 sés 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 vigentes no Brasil no século XIX. As quatro primeiras perguntas 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 principais 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 questões de linguagem e suas relações com as práticas sociais, problematizando as interações interculturais e a construção de subjetividades no ensino de PLE no interior 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, discorremos 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. **Estereotipos 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 Michelan 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.

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

Cecília Souza Santos Sobrinha

Introdução

As perspectivas Indisciplinar, Crítica ou Transgressiva da Linguística Aplicada defendem um ensino de língua estrangeira para além do tratamento da língua como mero instrumento de comunicação. Como aponta Moita Lopes (2009), é necessário se afastar do aplicacionismo linguístico e cientificista para investir na reflexão acerca da linguagem, levando em conta as práticas sociais que os sujeitos estão inseridos. Nesse quadro teórico, Pennycook (2006, p. 68) propõe uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) que possibilita um novo conjunto de questões e interesses para o ensino de línguas, tais como: identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, alteridade.

Nesse redimensionamento de interesses de pesquisa, a Linguística Aplicada Crítica oferece possibilidades de diálogo com outras disciplinas, tal como com a Análise do Discurso de linha francesa ou análise materialista do discurso, o que permite considerar a língua como o lugar da opacidade, da possibilidade do equívoco, da marca da historicidade, do espaço de construção de (des)identificação de um sujeito hete-

rogêneo e constituído pela linguagem. No que toca ao ensino de línguas estrangeiras preocupado com a interculturalidade, parece-nos necessário delinear uma concepção de cultura alinhada a uma concepção de língua como discurso.

Isso posto, organizamos nosso texto da seguinte maneira: (1) apresentamos uma concepção de língua como processo discursivo na constituição identitária do sujeito; (2) situamos a noção de cultura como dispositivo discursivo; (3) apontamos algumas questões sobre a interculturalidade no ensino de língua estrangeira; (4) ilustramos a discussão com uma análise de uma atividade de um livro didático de Português como Língua Estrangeira.

A dimensão discursiva de língua e sujeito para o ensino de PLE

Coracini (1999, p. 22) aponta que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, há uma forte tendência a considerar que aprender línguas, materna ou estrangeira, equivale a aprender formas, como se a língua fosse um processo inteiramente cognitivo e alijado de contextos socioculturais. Essa ideia de língua como mero instrumento de comunicação que pode ser adquirido e utilizado pelos falantes coaduna com o ensino das quatro habilidades linguísticas (compreensão e expressão orais e escritas). Essas concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem sustentam uma abordagem de ensino que pretere os usos da língua como práticas sociais de linguagem, deixando de considerar que é por meio da língua que se constitui um sujeito social afeta-

do pela história e pelo simbólico, um sujeito inscrito em um lugar social a partir do qual reproduz determinados discursos. Assim, é preciso ultrapassar a concepção de língua como forma e a de ensino-aprendizagem como processos de aquisição de estruturas linguísticas que vêm se reproduzindo no ensino tradicional de línguas, para então colocar a dimensão discursiva da língua e a constituição do sujeito pela linguagem no centro das questões da didática de línguas.

De Nardi (2007, p. 48) entende que pensar discursivamente a língua é conceber que o histórico e o social possuem um caráter constitutivo em relação à mesma. É compreender a língua como espaço de produção de sentidos que ocorre na relação com o sujeito que a produz e com a história que a determina. Conforme Orlandi (2015, p. 20), "as relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados", de modo que a análise do discurso observa o homem falando no mundo, produzindo sentido em uma determinada forma de sociedade. No ensino de língua estrangeira, assumir a língua numa perspectiva discursiva significa compreendê-la como um objeto de uma prática complexa que suscita o sujeito em suas alteridade e historicidade.

Enquanto processo discursivo, Serrani (2005) afirma que a língua é um fato crucial para o acontecimento das transformações simbólico-identitárias inerentes ao processo de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. A autora aponta que o sujeito ao aprender a língua estrangeira interpretará (explicitamente, implicitamente) outros sentidos sobre o outro e seu sentir, sobre expectativas a seu respeito e sobre o mundo ao seu redor, for-

mando, temporariamente, a sua identidade nessa nova língua. Essa interpretação só é possível porque a língua abre espaço para o discurso-outro, permitindo que o sujeito se identifique, ou não, com essa nova língua.

No processo de aprendizagem de uma nova língua, a constituição discursiva do sujeito ocorre num espaço de contato entre línguas-culturas, entre as chamadas língua materna e língua estrangeira, o que tem consequências para a construção da identidade discursiva desse sujeito, uma identidade construída na interdiscursividade para além do seu espaço – dito nacional – de circulação de sentidos e de interpelação ideológica.

Segundo Coracini (2007), trata-se de observar as reconfigurações identitárias decorrentes desse processo, as quais atuam diretamente na imagem que o falante da nova língua faz dos outros e de si mesmo. É por essa razão que Revuz (1998, p. 212) afirma que:

> Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples "instrumento de comunicação". É justamente porque a língua não é em princípio, e, nunca, só um 'instrumento de comunicação', que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Revuz (1998) aponta que o encontro com a língua estrangeira é problemático, uma vez que abre, ao deslocar o nexo necessário entre o referente e os signos linguísticos

da língua materna, um outro espaço de enunciação, um outro processo de significação que deixa marcas indeléveis para a constituição do sujeito. Dessa maneira, "o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna" (REVUZ, 1998, p. 225, grifo da autora), porque em contato com outra língua, com outra cultura, o sujeito passará por processos identitários ao se identificar com a língua do outro. Ou seja, a longa história que o sujeito traz em sua língua materna interferirá em sua maneira de abordar a língua estrangeira e de se constituir enquanto sujeito nessa língua. Ao se comunicar na língua do outro, o sujeito navega, primeiro, nas experiências de sua língua materna para, então, identificar-se, ou não, com o discurso do outro.

Nesse contexto, Coracini (2007) afirma que é na imbricação da língua materna e do familiarmente estranho ou estrangeiro que se situa o discurso e a possibilidade de nos dizer, de produzir, interpretar outros sentidos. Portanto, sem referência à língua materna, não seria possível a tomada de palavra para quem quer que fosse em uma língua estrangeira, pois a língua materna é referência para compreendermos outras derivas de sentidos na língua do outro. Então, para a autora, o sujeito que aprende uma língua estrangeira sempre estará entre-línguas, entre-culturas. Utilizando a terminologia de Homi Bhabha (1998), o sujeito que aprende uma língua estrangeira estará no entre-lugar, na fronteira da diversidade linguística e cultural formando, assim, outras identidades temporariamente. A partir disso, podemos dizer que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, construímos nossa identidade, ainda

que temporariamente, por meio do que conhecemos de nossa língua para, então, nos reconhecermos, ou não, na língua do outro.

Segundo Stuart Hall (2009), é possível argumentar que estamos, temporariamente, entre-línguas. O sujeito que aprende mais de uma língua estrangeira mobiliza questões identitárias que não são nunca completas, em sua totalidade. Nossa identidade está sempre em processo de mudança ou transformação, no sentido de que o sujeito pode sempre "ganhá-la" ou "perdê-la", em contato com outra língua. A identificação é, portanto, uma sutura, uma sobredeterminação, uma sedimentação que envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas (HALL, 2009, p. 106).

Do exposto, vimos que assumir uma concepção discursiva de língua no ensino de língua estrangeira suscita, entre outras questões, considerações sobre a constituição subjetiva do estudante da nova língua e seu complexo processo de identificação entre línguas-culturas, porém nos resta ainda refletir acerca do conceito de cultura.

A cultura como dispositivo discursivo

De acordo com Hall (2001), a busca por uma cultura nacional unificada contribuiu, significativamente, para a criação de padrões de alfabetização universais, para a generalização de uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação e, sobretudo, para a criação de uma cultura homogênea.

A ideia de cultura, enquanto uma narrativa grandiosa e unilinear da humanidade, minimizou o olhar para questões de *conflitos* e *diferenças.* Com isso, a dimensão política-histórica-social da cultura, que lhe garante a diversidade e a criticidade, conforme salienta De Nardi (2007, p. 54), foi uniformizada em razão da busca pela autovalorização de uma nação, de um povo civilizado. A autora enfatiza que essa ideia de cultura, fundamentada a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, reforça o efeito de apagamento da historicidade que ocupa o lugar da cultura e, consequentemente, coloca em pauta os julgamentos relativos à inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais.

Hall (2001, p.49), citando Schwarz (1986), aponta que a nação não representa apenas uma entidade política, mas um sistema de representação cultural que produz sentidos de identidade e lealdade por parte dos cidadãos legais de uma nação. O sentimento de pertencimento faz com que os indivíduos participem da ideia de nação tal como representa em sua cultura nacional. Esses sentimentos estão relacionados com as histórias que são contatas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que delas são construídas.

Diante disso, o sociólogo jamaicano aborda que não importa quão diferente seja a classe, o gênero ou a raça, uma cultura nacional busca sempre unificar o seu povo, para representá-lo como pertencente à mesma e grande família nacional. Dessa forma, a cultura naturaliza e reforça o efeito de apagamento da historicidade de fatos sociais ao homogeneizar o espaço do outro, a minimizar as diferenças em busca de uma comunidade imagina-

da. Nesse contexto, Hall (2001) ressalta que é preciso se afastar da concepção de cultura nacional como unidade ou identidade unificada subjacente de "um único povo" e pensá-la como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade.

Trazendo essa discussão para o âmbito do ensino de línguas, podemos dizer que é possível encontrar, com frequência, materiais didáticos que consideram a cultura como sinônimo de nação. Ao reproduzir esse discurso, o material didático busca inculcar certos valores e normas de comportamentos de determinados povos e nações, reproduzindo aí os estereótipos de um povo.

Bhabha (1998, p. 105) aponta que o estereótipo, enquanto "uma forma de conhecimento e identificação que está sempre 'no lugar', já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido", produz sentidos sobre a cultura do outro a partir de um discurso de fixidez e, portanto, de verdade. Por isso, é necessário deslocar o estereótipo pensando no lugar ambivalente que o seu discurso ocupa na relação do outro com uma cultura "estranha". Para Leandro Ferreira (2011), a cultura, enquanto lugar de inscrição do sujeito no discurso-outro, é o espaço para se discutir a diferença, a alteridade, as outras vozes que marcam a fronteira do entre-lugar, dos outros signos de identidade.

Conforme Coracini (2007, p. 132), esses novos discursos são produzidos por meio de um conjunto de identificações que somos capazes de capturar na cultura do outro graças a porosidade da língua. Então, não podemos falar de língua sem abordar a sua relação com a cultura. Ao estar diante da cultura do outro, a língua destitui o sujeito

de seu lugar familiar, uma vez que ele se vê à deriva, em um espaço estranho, em outro grupo que não lhe pertence. Isso é possível porque a cultura e a língua não são homogêneas, mas heterogêneas.

Assim, considerando que a cultura é uma estrutura de poder cultural que segrega o outro, é preciso compreender que ensinar cultura é mostrar a possibilidade das várias vozes no discurso-outro e como essas vozes produzem efeitos de sentidos nas relações do sujeito entre-línguas-culturas, em um processo estritamente social, histórico, político e ideológico, o que convoca nossa atenção para a questão da interculturalidade.

A perspectiva intercultural no ensino de língua estrangeira

É recorrente no ensino de língua estrangeira encontrarmos o termo *intercultural* sendo usado como uma pedagogia de valorização da cultura nas aulas de línguas. Contudo, muitas vezes, o termo é utilizado como troca de informações entre culturas, sem considerar a complexidade da própria palavra *cultura*. Mendes (2010) argumenta que o termo *intercultural*, quando aparece em cursos, materiais didáticos, em propostas pedagógicas, não possui consistência teórica ou diretrizes claras de como a dimensão cultural pode ter espaço na sala de aula de línguas. Na maioria das vezes, a perspectiva intercultural se reduz à apresentação de conteúdos culturais estanques da língua que não tem a preocupação com as *culturas* dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Podemos ir além ao mencionar que os discursos de *diferenças* e *conflitos* que marcam as relações de poder de determinados grupos sociais são apagados no ensino intercultural. A cultura é reduzida, então, a imagens exóticas ou recortes de estilo de vida do outro, silenciando a sua voz e os processos históricos de sua formação. Nessa perspectiva, Kramsch (1993, p. 205) aponta que o ensino de língua estrangeira tem limitado o ensino de cultura à transmissão de informações sobre as pessoas do país-alvo, e sobre suas atitudes e visões de mundo gerais. Ignora-se, portanto, a cultura como um processo de construção social que se transforma ao decorrer do tempo à proporção que a sociedade vai se modificando em termos políticos e econômicos.

A autora menciona que pensar no ensino pautado na perspectiva intercultural significa possibilitar uma reflexão entre culturas, no sentido de considerar o encontro entre culturas marcado por suas diferenças e conflitos. Kramsch (1993, p. 206) afirma que os professores deveriam substituir a prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo intercultural que reconheça a alteridade, isto é, as relações de contrastes, de diferenças que marcam as culturas.

É importante lembrar que as relações culturais não são idílicas, como aponta Candau (2011). Estão construídas na história e, portanto, são atravessadas por questões de poder e marcada pelo preconceito e discriminação de diferentes grupos socioculturais. Para que certos debates venham à tona, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é preciso afastar-se da ideia de cultura somente em termos de traços nacionais, uma

vez que essa ideia de nacionalismo homogeneíza o processo sociocultural e contribui para a padronização da língua e da cultura do outro.

Considerando essa discussão, podemos dizer que a ideia de cultura como mera transmissão de informação ou como troca de diálogos, veiculada pela escola e, consequentemente, pelo discurso dos cursos de idiomas, parece conduzir à tão almejada identidade fixa e estável do sujeito, apontada por Hall (2001). Tendo isso em vista, é preciso ter presente a dimensão intercultural como um processo que pode potencializar aprendizagens mais significativas e produtivas para os estudantes que estão em contato com uma língua familiarmente estranha.

Candau (2011) aponta que, numa perspectiva intercultural, é preciso trabalhar a tensão entre o universalismo e o relativismo cultural no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões que emergem deste debate. É preciso compreender, ainda, a cultura como o espaço de outras vozes que foram silenciadas em seu processo de formação. A cultura, enquanto um processo social, histórico e ideológico, marca a identidade, a voz de um povo.

Falar de cultura, então, não é mencionar os grandes feitos heroicos de uma nação, representados por manifestações culturais, grandes obras de artes, por exemplo. Falar de cultura é considerá-la como um discurso atravessado por relações de poder que silencia o outro, que naturaliza as relações sociais. Cabe, assim, ao ensino de línguas estrangeiras baseado numa perspectiva intercultural abrir o espaço para a reflexão, o debate e a experiência entre as diferenças culturais, afinal a cultura é um conceito que só existe na relação com outro, por meio de um processo estritamente interdiscursivo.

Língua, cultura e interculturalidade num livro didático de PLE

Para ilustrar a nossa reflexão acerca da língua-cultura e da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, discutimos o tratamento de elementos da cultura brasileira num livro didático de Português para Estrangeiros. Para isso, analisamos uma das oito unidades didáticas do volume "Ciclo Intermediário" da coleção didática *Brasil Intercultural*, produzida e publicada na Argentina desde 2013. Trata-se da unidade 3, "Jeitinho Brasileiro", que *é* formada por uma sequência de quinze atividades didáticas que se articulam em dois blocos complementares: "dando um jeito no jeitinho" e "cada um do seu jeito".

A abertura da unidade 3 oferece ao estudante uma charge para leitura, seguida de quatro questões gerais de compreensão leitora, sendo que uma delas funciona como elemento de reflexão intercultural: "Em seu país, existe alguma lei que proíba ou restrinja o uso do celular? Comente" (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 40). Na sequência, a atividade 1 consiste num exercício de ampliação de vocabulário e construção de sentenças a partir de palavras e expressões derivadas da palavra "jeito".

Concentrando-nos na atividade 2 da unidade didática 3, "Jeitinho Brasileiro", identificamos, inicialmente, uma atividade de compreensão leitora, organizada da seguinte maneira: enunciado de comando; texto adaptado da internet; três perguntas de compreensão leitora.

No enunciado do comando da atividade, o estudante é informado que o assunto é bastante discutido no Brasil e que o texto de leitura é um artigo que apresenta uma

síntese dos principais estudos sobre o tema, para que possa, então, proceder aos atos cognitivos solicitados na atividade, marcados pelas formas verbais no imperativo "leia" e "responda". Vejamos:

> (2) Nos últimos tempos, diferentes escritores e pesquisadores têm explorado a questão do "Jeitinho Brasileiro" em seus livros e pesquisas. O assunto tem sido abordado em diversos setores da sociedade e em diferentes áreas de conhecimento. Leia o artigo a seguir e fique sabendo um pouco mais sobre os principais estudos a respeito do tema e depois responda às perguntas (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 42).

O texto adaptado, um artigo extraído da internet intitulado "O preço do jeitinho brasileiro", com indicação do site, mas sem indicação de autoria, é complementado com uma categorização de sentidos para o termo "jeitinho", sob os rótulos "positivo", "negativo" e "ambíguo". Os sentidos tidos como "positivos" são "jogo de cintura", "característica de povo artista (igual a brasileiro não existe)", "um jeito de resolver os problemas, mantendo a alegria, não perdendo a fé"; "é um jeito de conseguir as coisas". Para "ambiguidade", os sentidos são "meios e métodos não legais que o povo busca para buscar a tranquilidade"; "eu acho que é malandragem, mas também é uma coisa de sobrevivência"; "é dar um jeito para tudo; às vezes não é nem o correto, mas...". E são tidos como sentidos "negativos" de "jeitinho": "um jeito de levar vantagem"; "o jeitinho da malandragem"; "oportunista" (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 43).

É inegável que esse texto adaptado para a atividade de leitura tem potencial de fomentar uma reflexão intercultural, pois o "jeitinho" é uma construção discursiva brasileira que materializa na língua-cultura do português do Brasil os múltiplos sentidos produzidos e postos a circular sobre os valores éticos compartilhados no país. Desse modo, é preciso dizer que uma discussão em torno desses sentidos poderia ser encaminhada nas atividades propostas na unidade 3, uma vez que as atividades de interpretação textual sobre o artigo adaptado para leitura na unidade 3 orientam para a identificação de informações do texto (questões 1 e 2) e um gatilho intercultural (questão 3):

> 1) Em que convergem os autores com relação ao significado da palavra jeitinho?
>
> 2) As hipóteses, que estão por trás das teorias apresentadas no texto, consistem no fato de os cidadãos "darem um jeitinho" porque o Governo não responde às demandas dos cidadãos ou porque as leis não estão em sintonia com as práticas sociais. Isso acontece também em seu país? O que você pensa sobre isso.
>
> 3) Existe alguma expressão em sua cultura que reflita a prática do jeitinho? Comente. (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 43).

As perguntas 1 e 2 materializam no livro didático um discurso pedagógico que reproduz a ideia de que o texto possui um sentido que é determinado por seu autor: "o que o texto quis dizer?". A pergunta 3, por sua vez, ao oferecer ao estudante estrangeiro a possibilidade de colocar em perspectiva as línguas-culturas materna e estrangeira, oferece-lhe uma experiência intercultural que reforça o estereótipo da prática do jeitinho no Brasil, sem uma discussão sobre os estereótipos que são criados entre culturas.

Podemos dizer, também, que reforça a caricatura do povo brasileiro como aquele que é malandro, que sempre busca um jeitinho de burlar as regras sociais, de dar um jeitinho para qualquer situação. No processo de tomar a palavra, o estudante é convidado a reproduzir uma série de estereótipos (quer seja positivo, negativo ou ambíguo), fazendo com que imagens idealizadas do brasileiro apareçam em seu dizer, pois ele não é colocado diante do conflito, no sentido de opinar, de discordar ou não sobre o termo, de apontar como expressões como essas contribuem para generalizar um povo ou uma nação.

O discurso do livro didático compartilha com seu leitor, no caso professor e estudante de PLE, um efeito de sentido já saturado do estereótipo do brasileiro como aquele que improvisa e, ao mesmo tempo, que é criativo, que sempre busca um jeitinho "malandro" para solucionar os seus problemas. Efeito esse que é reproduzido também pelo enunciado de comando da atividade 6:

> Com base nas discussões feitas até agora, podemos inferir que uma das características do "famoso jeitinho" é a arte de improvisar através da criatividade. Quando algo não funciona ou estraga, para resolver o problema do momento, sempre encontramos uma forma de contornar a situação. Isso faz parte de nossa natureza jocosa e brincalhona. Veja na galeria de imagens a seguir as soluções encontradas, utilizando apenas a arte do jeitinho.
>
> Após observar as imagens, tente encontrar uma solução para as situações-problema a seguir:
>
> Você quer um churrasco, mas não tem churrasqueira;
>
> Você quer trocar uma lâmpada do lustre e não tem escada;
>
> Você acabou de fazer um penteado e quando sai do cabeleireiro percebe que está chovendo e você não levou o guarda-chuva;
>
> Você quer fazer exercícios de musculação, não possui pesos;
>
> Você deseja mergulhar e não tem os acessórios de mergulho. (BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013, p. 46-47).

No enunciado dessa atividade, o uso do pronome possessivo "nossa" em "Isso faz parte de nossa natureza jocosa e brincalhona" inscreve o sujeito-autor do livro didático na posição desse brasileiro que também utiliza dos artifícios do famoso "jeitinho" para solucionar os pequenos imprevistos que surgem no cotidiano, reforçando o discurso do "jeitinho brasileiro" como uma prática recorrente e vista como um processo naturalizado na cultura brasileira.

Como parte de um enunciado de comando de atividade de livro didático de língua estrangeira, no caso PLE, as "situações-problema" são apresentadas ao estudante como um gatilho intercultural, no sentido de que colocam a cultura desse sujeito-estudante-estrangeiro em contato com a cultura de um sujeito-brasileiro (naturalizada pelo processo de estereotipia) e lhe oferecem essa possibilidade de vivenciar o "jeitinho brasileiro", reproduzindo o discurso da criatividade do brasileiro para lidar com momentos inesperados.

Conclusão

Ao fim deste percurso, pudemos ver que o ensino de língua estrangeira tem implicações sobre o estudante muito mais complexas que aquelas observadas na superfície linguística, uma vez que é por meio de uma língua estrangeira que esse estudante constrói sua subjetividade nessa língua-cultura estranha e outra que não a materna.

Vimos também que a cultura tem sido tomada como um processo homogêneo que silencia a voz do outro e que, no ensino de língua estrangeira, o estudante tem sido levado a produzir sentidos estereotipados na cultura do outro, perdendo a oportunidade de questionar as imagens naturalizadas de um povo e sua nação, de modo que a sua experiência intercultural fica limitada à troca dessas impressões, em vez de poder reconhecer a alteridade e as relações de contrastes que marcam as culturas.

Por meio de um gesto de interpretação do discurso de uma atividade de um livro didático de PLE, pudemos ver como enunciados de atividades baseadas em estereóti-

pos reproduzem uma concepção de língua instrumentalizada e de cultura como um processo homogeneizador de culturas de um povo ou nação.

É compreensível que um material didático produzido para atender um público amplo apresente atividades culturais a partir de imagens pré-construídas de um povo, todavia é possível também acrescentar atividades que possibilitem o estudante a ocupar um lugar de fala mais questionador na aula de língua estrangeira sob o risco de contribuir para a produção de sentidos no ensino intercultural de língua estrangeira que serão tomados por professores e estudantes como verdades. O que estamos querendo dizer é que nós, professores, precisamos refletir sobre a concepção de língua/linguagem e a concepção de cultura que são naturalizadas nos discursos dos livros didáticos.

Questionar sobre as manifestações dos discursos nos livros didáticos e no processo de ensino-aprendizagem de línguas é importante para problematizar os sentidos de mundo que nos são apresentados como algo natural.

Referências

BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure. **Brasil Intercultural**. Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo intermediário – Níveis 3 e 4. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

BHABHA, Homi. Locais da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 19-42.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-225, 2011.

CORACINI, MARIA JOSÉ. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre a língua, cultura e identidade**: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Porto Alegre, 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teoria do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. Tradução: Sandra Castello Branco. Revisão técnica: Cezar Mortari. São Paulo: Ed.UNESP, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Juan Lobo. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *In*: HALL, Stuart; WOODWARD,

Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 55-64.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? *In*: SANTOS, Percilia; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 61-105.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo da aplicação. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

8
Leitura e interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira: análise do livro didático *Brasil Intercultural*

Natasha Susmaga Vargas

Introdução

Os estudos acerca do desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino de PLE são divulgados largamente no meio acadêmico, contudo existem poucos trabalhos que discutem a leitura numa perspectiva intercultural de ensino (BOHN, 2016). Ademais, temos observado que, por vezes, concebe-se "a leitura não como uma habilidade a ser trabalhada e ensinada, mas simplesmente avaliada" (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 284). Quando isso acontece, os materiais e livros didáticos produzidos para esse fim não consideram as condições sociais, econômicas e ideológicas dos sujeitos envolvidos nos eventos interativos, e as atividades se mantêm apoiadas em uma visão limitada de mundo e em certos padrões socioculturais.

Com base nisso, desenvolvemos este trabalho bibliográfico de reflexão e análise das atividades de leitura do livro didático *Brasil Intercultural*: língua e cultura brasileira para estrangeiros (ciclo básico: níveis 1 e 2), publicado pelas autoras Aline Moreira, Giselle Nunes de Castro e Cibele Nascente Barbosa no ano de 2014.

Nosso intuito é verificar que pontos da proposta intercultural são potencializados pela obra ou se há limitações que podem afetar a prática de ensino do professor como agente intercultural. Para tanto, assumimos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica e recorremos às acepções de Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) e Alastair Pennycook (2004; 2008). Para tratar do ensino de língua estrangeira a partir de uma perspectiva intercultural, orientamo-nos pelos trabalhos de Silvana Serrani (2005) e Edleise Mendes (2008), considerando o *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Recorremos, igualmente, aos trabalhos de Ângela Kleiman (1998; 1999), Isabel Solé (2008) e Eni Orlandi (1996; 2012), pois essas autoras fornecessem subsídios para discorrermos acerca de concepções de leitura que podem ser mobilizadas nas práticas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). E, para guiar a análise das atividades de leitura no livro didático, fundamentamo-nos principalmente nos trabalhos de Maria José Coracini (1995).

Desse modo, analisaremos atividades de leitura do ciclo básico da coleção *Brasil Intercultural*, voltado para o ensino de PLE, no intuito de obter dados que possam subsidiar práticas de ensino-aprendizagem que venham a contribuir para o desenvolvimento do ensino de leitura nos cursos de PLE sob a perspectiva intercultural. Em outras palavras, pretendemos discutir o ensino de leitura partindo da ideia de que é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, além de

ser uma oportunidade para que possam se reconhecer nela, como sujeitos históricos, orientados por experiências de ser e agir por meio da língua (MENDES, 2004).

Para isso, primeiramente apresentamos os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, ciência que investiga os fenômenos da língua nos mais variados contextos mediante uma abordagem crítica. No segundo momento, apresentamos uma revisão da literatura acerca da perspectiva intercultural de ensino de leitura, uma vez que pode ser mobilizada nas práticas de ensino de PLE. Em seguida, faremos a análise do *corpus* selecionado para este capítulo e, por fim, teceremos as considerações finais.

O ensino de língua estrangeira sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica

Diante da falta de estudos que contemplem a leitura no ensino de PLE numa perspectiva intercultural e crítica, como demarcou Bohn (2016), propomos uma breve contextualização da Linguística Aplicada (doravante LA), que, conforme Pennycook (2004; 2008), é caracterizada como transgressiva, justamente por investigar os desafios da LA em uma sociedade em contínua mudança. Conduzimos essa discussão, então, com o objetivo de propor reflexões que contribuam para o desenvolvimento do ensino de leitura no ensino de PLE numa perspectiva intercultural, por isso buscamos apoio nos estudos da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC). Por ser um dos ramos da LA, a LAC se constitui como uma disciplina que estuda os fenômenos da língua nos mais variados contextos, mediante uma abordagem crítica, o que viabiliza considerar as noções de ideologia,

discurso, identidade, subjetividade, diferença e poder, que são aspectos assumidos por nós como cruciais no ensino de uma segunda língua.

Nesse quadro, o embasamento teórico será constituído pelas acepções de Pennycook (2004; 2008), Moita Lopes (2006) e ainda inclui as articulações entre teoria e prática no ensino de uma segunda língua. É nesse contexto que ganha força uma Linguística Aplicada denominada por Moita Lopes (2006) como indisciplinar, visto que contribui significativamente para responder aos constantes questionamentos sociais, identificados em variados campos, e às mudanças pelas quais passam as sociedades contemporâneas, o que possibilita dar espaço às diversas vozes geralmente colocadas à margem dos centros de poder: as vozes dos excluídos.

A proposta de Moita Lopes (2006) se alinha à de Pennycook (2008) e possibilita configurar uma LA Transgressiva que se articula a partir de uma visão de ciência que se pauta pelo princípio de que a linguagem é ideológica e política, ou seja, é atravessada por quadros axiológicos característicos e constitutivos de determinados sujeitos e contextos sócio-históricos. Essa compreensão se opõe à noção de linguagem subjacente ao paradigma modernista de pesquisa que, por se orientar por teorias totalizantes e universais e por uma compreensão teleológica e positivista do mundo, tem contribuído para a manutenção de desigualdades sociais e culturais (PENNYCOOK, 2004; 2008).

Segundo a LAC, as propostas de ensino e aprendizagem de línguas podem estar vulneráveis quando são guiadas por certezas, por isso é preciso problematizá-las. Nesse

sentido, a LAC, ao promover reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, procura sugerir práticas que, por meio de uma perspectiva política e social, promovam entre os sujeitos a autonomia, a interatividade, o respeito, a aceitação do outro, a cooperação, o repensar de seu modo de agir e a transformação das relações. Assim, essa ciência visa a promover a integração dos fatos da língua com outras áreas do conhecimento, a fim de redimensionar um fazer linguístico que promova a valorização do sujeito social em sua heterogeneidade e nas interações sociodiscursivas e críticas.

A partir desse alinhamento no campo da LA, resolvemos conceber o ensino de leitura, como se encontra a seguir.

O ensino de língua estrangeira numa perspectiva intercultural

Em nosso modo de ver, o ensino de uma língua estrangeira deve considerar a cultura de cada estudante, contemplando as suas vivências, crenças e ideologias, por isso cabe ao professor adotar uma prática de ensino que reconheça a cultura do outro e permita que ele dialogue com as variadas culturas, respeitando as diferenças e dirimindo os preconceitos e estereótipos pré-existentes. Em outras palavras, é necessário que o professor assuma uma perspectiva intercultural de ensino e promova ações formativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social.

Desse modo, o docente precisa estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural, para que ele e os estudantes possam es-

tar “abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista” (MENDES, 2007, p. 138).

Alinhado ao diálogo intercultural, o ensino de uma língua precisará articular as teorias às práticas de uso da linguagem, pois à medida que ensinamos, também aprendemos. Assim, ao ensinarmos a nossa cultura, estamos aprendendo sobre a cultura do outro, e isso requer de todos sensibilidade e abertura ao novo. Nesse processo, o professor irá mediar o diálogo entre culturas e favorecer o desenvolvimento de cada um, pois

> [...] aprender o português deve significar para os nossos alunos desenvolver competências para ser e agir em sua própria língua, de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação. No caso de ser em contexto de língua estrangeira, essas competências também devem incluir a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do “estranho”, estrangeiro, algo familiar, próximo (MENDES, 2004, p. 59).

Por assumir essa função de mediador de experiências e aprendizagens, o professor se torna um agente interculturalista, isto é, um sujeito mediador do diálogo entre línguas-culturas, por isso não irá ensinar a língua apenas como estrutura, mas como cultura, e a sua prática docente estará submetida à perspectiva intercultural. Para isso, precisa se preparar para ser um sujeito culturalmente sensível, capaz de contribuir com o respeito às diversidades culturais, e estar pronto para motivar as interações e os diálogos entre os sujeitos participantes: professor/

aluno ou aluno/aluno. Essa postura permite ao professor mediar as relações entre sujeitos, mundos e culturais, além de promover o respeito ao espaço compartilhado e à fala do outro com o qual dialoga.

Mendes (2004) reforça que o professor contribui com suas práticas para a consolidação do ensino de uma segunda língua, seja se sensibilizando para observar o mundo que o cerca com outros olhos seja pela seleção de materiais que não serão apresentados como meros pretextos para a abordagem das categorias gramaticais, mas como unidades de sentido. Desse modo, o estudante aprende conteúdos linguísticos e compreende os valores socioculturais, históricos e políticos que o cerca.

Nesse processo, o aprendiz consegue reconhecer as especificidades culturais e contextuais de uma língua, reconhecer-se nela como sujeito histórico e mobilizar experiências de ser e agir na/pela língua/linguagem. Trata-se de um processo no qual cabe ao professor atuar como um mediador de conflitos e refutar qualquer tipo de preconceito ou estereótipo que adentre o ambiente de ensino.

Um professor, como mediador intercultural, não consegue pensar o currículo somente como uma listagem de itens, mas como algo muito mais amplo que deve abarcar as diversas identidades socioculturais que circulam em nossa sociedade, as quais estão sendo cotidianamente questionadas. Além disso, passa a considerar, segundo Serrani (2005, p. 17), a "classe social dos interlocutores, mas observando também as posições enunciativo-ideológicas, que podem ser diferentes em uma mesma classe com relação a distintos tópicos ou domínios de saber, segundo conjunturas e contextos" variados.

A configuração desse tipo de contexto educativo alinha-se também às proposições do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que tem como finalidade proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de língua, bases curriculares, exames e livros-texto por toda a Europa. Ao focalizar os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, esse documento reforça a relevância do plurilinguismo no ensino de línguas estrangeiras e recomenda o desenvolvimento da competência plurilíngue, que se refere à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e interação intercultural. Segundo esse documento, uma pessoa é vista como um sujeito histórico-social que tem proficiência em níveis variados, em diversas línguas e passa por experiências em diversas culturas.

Assim, a língua se torna matéria-prima para a constituição identitária (SERRANI, 2005), por isso há necessidade de se desenvolver uma didática de línguas que se preocupe com o funcionamento dessa língua, composta por situações em que os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito facilitem a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa.

É nesse sentido que Mendes (2004, p. 76) recomenda "construir relações dentro de um modo de ser, pensar, agir e sentir culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem [...]". Desse modo, é possível construir um diálogo intercultural, o que, consequentemente, exige:

- o esforço de pesquisadores, professores de cursos de língua para iniciarem a mudança e dissolverem as fronteiras que fazem do processo de ensinar e aprender a língua portuguesa um resultado de práticas homogeneizantes, bipartidas e exclusivas de se lidar com a realidade que nos cerca;
- o incentivo dos alunos para o estabelecimento de pontes culturais com sociedades e culturas;
- o favorecimento da educação voltada à diversidade sociocultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- a atribuição de um peso maior ao componente cultural na elaboração de planejamentos de curso de línguas e no uso de materiais didáticos trabalhados em uma perspectiva intercultural.

Esses pontos orientam a proposição de um ensino que inclui o respeito não somente à prática do docente, mas também às práticas sociais dos estudantes, pois o diálogo intercultural é o espaço no qual é possível ocorrer as trocas entre sujeitos-mundos distintos e entre línguas-culturas diferentes, além de dar condições para o estudante se colocar no lugar do outro estudante com o qual dialoga, aceitando e respeitando a cultura dele. Em síntese, por meio da interculturalidade, as relações entre aluno/aluno e professor/aluno voltam-se para a construção das aprendizagens com base em questões culturais, e o ensino de leitura deixa de se limitar à definição de objetivos, à proposição de estratégias, à seleção de textos e à reprodução do que consta em materiais didáticos.

Distinções entre as concepções de leitura

São muitas as concepções de leitura que podem ser mobilizadas no trabalho didático-pedagógico, como foram descritas por Kleiman (2004). Neste capítulo, decidimos partir de uma "concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação" (CORACINI, 1995, p. 14), antes de destacar as características de uma concepção discursiva.

A concepção cognitiva de leitura

Na psicologia cognitivista, a leitura é um processo que nos possibilita adquirir conhecimentos por meio do exercício intelectual que permite decodificar os símbolos linguísticos, ou seja, ao identificar as informações por meio da leitura de um texto, o sujeito consegue estabelecer relações entre o que é encontrado nele e as significações existentes na língua para os termos mobilizados no material. Contudo, o ato de ler não se restringe a absorver como uma "esponja" esses conteúdos, pois o sujeito tem uma participação ativa na construção dos sentidos.

Concordando com essa visão, a leitura é definida por Solé (1998) não como um processo acabado, apoiado em sentidos prontos, mas como uma construção do sujeito, ou melhor, como um processo de reconstrução de sentidos. A autora propõe, então, discutir a relevância das estratégias de leitura e dos objetivos específicos para cada modo de ler, a fim de facilitar a interação com os textos por parte dos estudantes. Para tanto, é recomendável que o professor crie condições para cada aluno desenvolver sua capacidade de percepção e conseguir

compreender os elementos encontrados no texto, bem como a intencionalidade depreendida da leitura das materialidades impressas ou orais.

Ao considerar as questões de ensino de leitura, Kleiman (1998, p. 61) reforça ser "[...] um empreendimento de risco se não estiver fundamentado em uma concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto", pois é preciso que o professor reflita acerca do processo cognitivo, pense em como funciona esse mecanismo de processamento de informações a fim de promover a aprendizagem de uma língua por meio da leitura.

Os trabalhos de Kleiman e de Solé, desenvolvidos no final da década de 1990, destacam que a leitura exige que consigamos manejar com destreza as habilidades de decodificação se quisermos associar o que consta no texto aos nossos objetivos, às ideias e experiências prévias à leitura do texto. Esse processo envolve previsão e inferência, pois continuamente são estabelecidas relações entre as percepções anteriores e as novas informações encontradas no texto. Ou seja, a leitura requer a articulação entre nossa própria "bagagem", os nossos conhecimentos já construídos a partir das vivências pessoais, e o material reunido no/pelo texto.

Ainda cabe sublinhar que a leitura não pode ser considerada um pretexto para a realização de outras atividades, mas como uma atividade complexa a ser ensinada, pois, conforme Kleiman (1998), a leitura em sua concepção cognitiva atua como um processo que vincula o sujeito leitor e o texto, sendo este tomado enquanto um obje-

to que permite estabelecer relações entre a linguagem escrita e a compreensão, a memória e os pensamentos mobilizados na construção de inferências. Desse modo, é relevante propor o ensino de leitura por meio de objetivos e estratégias, pois isso possibilita ao leitor estabelecer familiaridade com o texto e coerência para o que foi lido, além de possibilitar ao leitor a utilização dos conhecimentos internalizados na construção de novos sentidos (SOLÉ, 1998).

Nesse sentido, as estratégias de leitura superam uma visão restrita à decodificação, pois estão alinhadas a modelos sociointeracionais a partir dos quais o autor e o leitor podem ser observados, além de tornar possível entender como são construídos os sentidos do texto, considerando cada contexto sócio-histórico. Com relação a isso, Kleiman (1999) afirma que o autor deixa pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. O leitor, por sua vez, precisa aceitar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, para que tenha interesse em partir do texto, acompanhar seu percurso composicional e queira propor o sentido mais adequado àquilo que está determinado pela materialidade textual.

Em síntese, o processo de leitura se constrói a partir do texto, depende da percepção e do processamento cognitivo e visa à interpretação. Quando é captado pelo leitor de forma individual, a compreensão das unidades sintáticas e semânticas do texto depende do conhecimento que o leitor tem da língua, visto que cada um tem o seu próprio olhar, a sua memória, seus pensamentos, um modo de compreender, por isso é possível construir

sentidos. Contudo, esse processo inicial, fundado em hipóteses formuladas pelo leitor, será concluído quando inferências forem elaboradas para o que foi encontrado no texto, pois a etapa final da compreensão leitora depende da articulação de vários elementos que se encontram no texto, mas são compartilhados com outras pessoas que participam da mesma sociedade. Ou seja: o processamento individual está associado aos elementos culturais que são partilhados por aqueles que integram cada cultura, por isso é possível entender que a atividade cognitiva de cada um depende também do outro e das circunstâncias sociais que afetam a todos.

Por fim, para ler, certas habilidades precisam ser exercidas, como a decodificação e o uso de determinadas estratégias que possibilitam compreender um texto, contudo, o processamento individual ativo, apoiado em percepções que são compartilhadas socialmente, não poderá ser realizado plenamente se o contínuo processo de emissão e verificação de hipóteses deixar de levar em conta a interação que é estabelecida entre texto, leitor e circunstâncias sociais. Nesse processo interacional, então, os elementos interculturais também constituem a interpretação, por isso o leitor consegue prever, verificar, confirmar e construir uma interpretação (SOLÉ, 1998).

Uma concepção discursiva de leitura

A concepção discursiva de leitura concebe o ato de ler como um modo de compreender as relações estabelecidas pela articulação entre situações sociais, sujeitos discursivos e materialidade linguística, esta última é tomada como um objeto simbólico que favorece a produção de

sentidos. Nesse sentido, o ato de ler se configura como um processo discursivo porque se constitui por sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente marcados (CORACINI, 1995).

Nesse sentido, o texto não é tomado como produto, pois ele decorre de variados processos de produção e circulação em sociedade. Segundo Orlandi (1996), o processo de produção de sentidos, realizado durante a leitura, depende e é determinado por suas condições de sua produção. Ou seja, no momento que se realiza o processo de leitura, configura-se o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 1996). Logo, o sentido depende do posicionamento não apenas do autor, mas também do leitor. Como o sujeito modifica a realidade por meio da língua, a leitura está subordinada a determinadas condições, visto que um sujeito não é fonte do sentido e compartilha noções elaboradas ao longo do tempo por diferentes sujeitos que compartilham visões de mundo, valores e ideologias.

A posição discursiva de cada sujeito está alinhada, então, à estrutura social, às representações da realidade e às práticas de linguagem que exercem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem na e a partir dele. Assim, como o texto está articulado aos vários campos do saber, às crenças, aos preconceitos e aos modos de se organizar socialmente, para que a leitura seja realizada, o leitor precisa reconhecer as posições que os sujeitos assumem socialmente para que possa entender seu lugar no mundo.

As posições discursivas são definidas mediante a interpelação ideológica[50]. Se tomamos "ideologia" como um "efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história" (ORLANDI, 2012, p. 49), entendemos que é mediante a ideologia que o sujeito "cola" a imagem com as coisas, pois não existe uma relação termo a termo entre língua/mundo/pensamento. Desse modo, o sujeito-leitor produzirá sentidos de acordo com o que é possível dentro de uma determinada formação ideológica[51], que se associa a uma formação discursiva.

Em relação ao ensino da leitura, o professor precisará considerar que os textos, os discursos dos estudantes e seu próprio discurso estão associados às formações discursivas, que regulam o que se pode ou não dizer e fazer. Orlandi, com base nas ideias de Pêcheux e Fuchs, publicadas em 1975, explica que:

> A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (ORLANDI, 1996, p. 58).

50. Para Althusser (1985), a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, por isso o que somos está alinhado a uma forma histórica de interpelação ideológica. Ao partir dessa noção, Pêcheux (2009 [1975], p. 147) propõe entender que a materialidade do discurso e do sentido dependem da interpelação dos sujeitos-falantes, "[...] que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes".

51. Segundo Pêcheux e Fuchs, em texto escrito em 1975 e publicado em coletânea organizada por Gadet e Hak (1997, p. 166, destaques dos autores) "[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras [...]".

Com base no que foi exposto até aqui, notamos que a produção de sentidos é sempre uma condição intersubjetiva, situada e histórica, que afeta a produção da leitura e os processos de identidade dos sujeitos. Além disso, notamos que são muitos os processos implicados na leitura e interpretação, pois, ao lidar com o universo simbólico que pode operar com diferentes formas de linguagem na sua relação com o mundo, o sujeito participa de uma prática social marcada por variadas determinações.

Assim, se o sujeito vir a encontrar uma dificuldade em relação à leitura de um texto, além de buscar saber quais questões linguísticas e pedagógicas podem estar ligadas a algum tipo de bloqueio ou impedimento, será preciso também observar as questões sociais que estão implicadas no gesto de interpretação. Essa dificuldade pode ser um efeito discursivo decorrente de representações associadas ao texto, por isso não assumimos que um texto seja em si "difícil", mas ele pode causar esse efeito no leitor em função de um conjunto de questões, entre elas as que compõem o processo histórico que está ligado às condições de produção do texto e da própria leitura.

Além disso, insistimos notar que o texto é constituído por uma pluralidade de sentidos. Para um mesmo texto, são possíveis leituras que variam em função dos momentos históricos, das ideologias, das situações sociais etc., o que pode fazer uma leitura ser pertinente em um contexto e não ser admitida em outro. Ou seja: não há leitura homogênea, posto que um mesmo texto pode ser lido de modo diferente em épocas ou condições diferentes. Apesar disso, sabemos que há leituras previstas para um

texto, mas essa não é absoluta nem é definitiva. A partir disso, podem ser lançadas hipóteses para fazer avançar o processo de ensino-aprendizagem:

> A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 1996, p. 88).

A preocupação com as "condições de produção de leituras do aluno" depende também da sensibilidade do professor em perceber como as lutas de classe, as condições históricas e sociais assujeitam as práticas escolares. Atentar apenas para o funcionamento do texto a partir das concepções linguísticas e cognitivas não nos parece ser suficiente para analisar todos os fatores implicados no gesto de leitura, porque falta significar as relações sociopolíticas que afetam todo fazer pedagógico. Diante disso, entendemos que cabe ao docente de PLE também trabalhar com os limites fluidos e cambiantes que permitem considerar a perspectiva histórica e discursiva da leitura, visto que o sujeito ainda precisa compreender como as relações de poder se articulam na formação do sujeito-leitor.

Para associar a concepção discursiva à perspectiva intercultural, propomos reconhecer que a leitura é um fazer cultural, heterogêneo, marcado pela dispersão dos textos e sujeitos que são histórica e socialmente constituí-

dos. Nesse sentido, o discurso é tomado como uma prática social, marcada pela regularidade, que se materializa em textos que circulam em sociedade. Assim, a prática discursiva da leitura se articula com outras práticas de linguagem que são social, histórica e politicamente constituídas e que promovem a construção de sentidos, saberes, visões de mundo que circulam entre os sujeitos que ocupam determinados lugares sociais.

A breve retomada das características da concepção cognitivista se fez necessária, pois o livro didático que será analisado anuncia estar fundamentado nela; por sua vez, a retomada de algumas das características da concepção discursiva serviu para reunir alguns conceitos que podem colaborar com o desenvolvimento da leitura intercultural crítica, como passamos a ilustrar na seção seguinte.

Análise das atividades de leitura sob uma perspectiva intercultural

Nesta seção, iremos analisar as três atividades de leitura da Unidade 2 do livro didático *Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros*, ciclo básico: níveis 1 e 2. A obra editada e publicada na Argentina, no ano de 2014, foi produzida sob a coordenação de Edleise Mendes, e tem como objetivo oferecer aos estudantes o conhecimento e a vivência da língua-cultura brasileira.

Iniciamos a análise do *corpus* deste capítulo pelo estudo do texto da "Apresentação". Nele, as autoras esclarecem que:

> 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 (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2014)[52].

Esse enunciado explicita que a obra se alinha à perspectiva "intercultural" e toma a língua a partir de uma concepção que tem como base a "interação" entre os sujeitos que participam de "mundos interculturais diferentes". Trata-se, assim, de um material que valoriza os contextos, por isso procura proporcionar a vivência de "experiências culturais e linguísticas em uma nova língua" e motivar reflexões em torno dessa língua e da "língua materna do(a) aprendiz" (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2014, Apresentação).

Como esse livro didático é composto por sete unidades, optamos por selecionar as atividades de leitura da Unidade 2, cuja temática é o cotidiano, justamente para observar se os recursos disponíveis possibilitam ampliar o trabalho com a leitura em perspectiva discursiva e crítica. Nosso objetivo é averiguar como é concebido o ensino de leitura em um livro didático que defende o trabalho pautado na perspectiva intercultural, a fim de compreender se as atividades favorecem ou não práticas de ensino de professores que se assumem como agentes interculturalistas.

De modo geral, o ciclo básico da coleção *Brasil Intercultural* contempla uma diversidade de gêneros textuais. Na

52. Esta citação foi retirada do prefácio do livro didático *Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros* (Ciclo Básico – Níveis 1 e 2).

"Unidade 2 - O lado bom da rotina", as atividades giram em torno dos gêneros: poema, canção, artigo, convite, notícia, cardápio etc. Essa unidade está organizada em quatro sessões e cada uma delas contempla uma habilidade comunicativa: leitura, compreensão oral, produção oral e escrita.

A primeira atividade de leitura registra o poema "Termos da nova dramática (parem de falar mal da rotina)", de autoria de Elisa Lucinda, que vem acompanhado da seguinte consigna:

> 2. Após ler o texto sobre a rotina, responda:
>
> 1) De acordo com o poema, quais são os aspectos positivos da rotina?
>
> 2) Por que, segundo o eu lírico, é impossível que a rotina seja repetitiva?
>
> 3) Para o eu lírico, o destino já está traçado ou depende de cada um? Você concorda com isso?
>
> 4) Como é o seu dia a dia?
>
> 5) O que você faz para fugir da rotina?
>
> 6) Em sua opinião, a rotina é algo necessário? Por quê? (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2014, p. 31).

Como se observa, esse exercício contempla a perspectiva intercultural ao propor a comparação entre as atividades rotineiras tematizadas pelo poema e as que costumam ser realizadas pelos estudantes. Isso possibilita contrapor experiências de vida não apenas em função da representação de situações objetivas ("[...] nunca ouvi ninguém falar mal de / determinadas rotinas: / chuva

dia azul crepúsculo primavera lua [...]"), uma vez que o poema apresenta metáforas que remetem a sentidos que precisam ser construídos pelos sujeitos, como em: "[...] nosso tempo então é quando / nossa circunstância é nossa conjugação". Nesse segundo trecho, o texto solicita que o leitor construa relações com o que se passa em sociedade, em situações ("circunstâncias") que definem posições sociais e condições para haver interação.

As questões 1 e 2 recuperam a oposição (entre aspectos positivos e negativos) que pode estar associada à rotina, ou seja, tematizam valores sociais que frequentemente são observados na sociedade brasileira, a fim de que o estudante possa comparar com suas próprias experiências nas questões 3 e 4 ("Você concorda com isso" / Como é o seu dia a dia?"). Assim, o leitor, ao acompanhar as marcas deixadas pelo autor, pode chegar a elaborar as próprias ideias e alguns sentidos. Para tanto, o leitor pode utilizar seus conhecimentos e os associar às informações presentes no texto. Contudo, na questão 5, é recuperado um "já-dito" que motiva o leitor a encontrar meios para "fugir da rotina", como se esse fosse um desejo de todos, por ser uma convenção partilhada (CORACINI, 1995).

Notamos, assim, que o exercício favorece a interação "leitor-texto-autor" (KLEIMAN, 1999), pois as consignas não estão restritas à decodificação de palavras e possibilitam integrar conhecimento de mundo e experiências pessoais durante a atividade de compreensão leitora. Contudo, há pouca abertura para observar que a produção de sentidos não se organiza da mesma maneira em todos os espaços culturais do Brasil. Talvez a discussão do título do texto ("Termos da nova dramática (parem de falar mal da rotina)") pudesse favorecer mais esse tipo de discussão, mas

ele não foi incluído nas orientações ao estudante, cabendo ao mediador intercultural (o professor) a ampliação do trabalho. Entendemos que seria importante abrir espaço para o estudante questionar a visão do autor e dos que se alinham à mesma formação discursiva.

Na continuidade do exercício, encontra-se o seguinte enunciado:

> "Parem de falar mal da rotina" é uma peça de teatro, idealizada pela escritora Elisa Lucinda. Leia a sinopse da peça e aproveite para treinar a fonética, procurando exemplos para os sons [s], [z], [l] e [w] (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2014, p. 31).

Saber que a segunda parte do título do poema é também o nome de uma peça de teatro é uma informação cultural que provavelmente os estudantes de PLE desconhecem. Contudo, as curiosidades que podem ser suscitadas por meio dela não são exploradas na atividade, pois é solicitado apenas uma atividade de fonética que não recupera aspectos ligados à temática, ao gênero textual, nem dá oportunidade para haver novas comparações entre distintas realidades. Embora saibamos que o hispanofalante, ao qual o livro didático se destina, possa ter algumas dificuldades fonéticas na pronúncia do português, o treino mecânico de alguns sons não será suficiente para lidar com todas as questões ligadas a esse tipo de limitação. Como Coracini (2007) já discutiu, os traços culturais podem entrar em conflito por diferentes motivos, suscitando profundos sentimentos nos sujeitos, por isso o (bem) estar/ser entre línguas, inclusive no plano fonético/fonológico, constitui-se como uma oportunidade

ímpar para lidar com alguns dos aspectos sociopolíticos, ideológicos e psicológicos que caracterizam certas condições de existência.

Ao recuperar a sinopse da peça de teatro, o livro didático recupera um exemplar de um gênero discursivo que frequentemente circula nos veículos de comunicação do Brasil, e pode funcionar como um "gatilho" para que interações sejam construídas "[...] na língua-cultura em processo de ensino-aprendizagem" (MENDES, 2012, p. 375). Embora esse aspecto não tenha sido explorado, entendemos que o mediador intercultural tem a oportunidade de ampliar bastante o trabalho a partir desse texto, principalmente se considerarmos que são poucos os brasileiros que podem frequentar teatros.

Ao analisamos a última atividade de leitura proposta na Unidade 2, que faz referência às festas juninas, encontramos as seguintes consignas:

> Leia o texto sobre as festas juninas e faça as atividades subsequentes. [...]
>
> 1) Segundo o texto, que elementos culturais são representativos de uma festa junina?
>
> 2) Em que estação do ano a festa junina acontece no Brasil?
>
> 3) Há alguma festa típica da qual você gosta de participar? Qual? Por quê?
>
> 4) Quais são os costumes das festas típicas do seu país?
>
> 5) Nas festas típicas do seu país, há pratos especiais? Você costuma consumi-los com que frequência? (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2014, p. 35-36).

Assim como a primeira atividade de leitura analisada, esse exercício contempla a interculturalidade, pois propõe que os estudantes comparem os costumes e as festas típicas de seus países de origem com as festas juninas do Brasil. Nas questões propostas, os estudantes poderão "confrontar os sistemas culturais em interação" (MENDES, 2012) com suas próprias experiências. Esse exercício é acompanhado de uma solicitação de pesquisa que orienta o estudante a buscar outras datas comemorativas brasileiras para que sejam compartilhadas em classe. A atividade complementar continua colaborando com as interações entre os estudantes e a construção dos sentidos mediante a associação de informações variadas, o que permite ampliar a compreensão da realidade vivida nesse país. Desse modo, o estudante amplia o conhecimento enciclopédico referente aos assuntos vinculados à língua-alvo, visto que ao buscar informações adicionais sobre o tema em estudo, será possível conhecer novas referências para além do texto selecionado para o livro didático.

Essa atividade de pós-leitura contribui para que o estudante seja sensibilizado a buscar conhecer a cultura brasileira a partir de outros espaços de discursividade, isto é, o exercício não se restringe ao tema proposto pelo texto "Festas Juninas", possibilitando, por exemplo, perceber que essa festa tem realidade distinta dependendo da região do Brasil, e que isso acontece em muitas outras datas comemorativas. Os estudantes também podem entrar em contato com outras fontes de informação, conhecer diferentes vozes e posições do sujeito, uma vez que os comentários relativos às festas talvez estejam apoiados em formações discursivas em oposição.

Por fim, o livro didático *Brasil Intercultural* apresenta algumas atividades mais favoráveis do que outras ao desenvolvimento da leitura em perspectiva intercultural,

discursiva e crítica. Sendo assim, o agente interculturalista tem nesse material um ponto de partida para promover debates e reflexões em torno da cultura brasileira, em comparação com a cultura da Argentina, por meio de comparações, diálogos interculturais e análises em torno das condições sócio-históricas que assujeitam as condições de vivência e expressão da cultura em nosso país.

Conclusão

O ensino da leitura sob uma perspectiva intercultural, discursiva e crítica é defendido neste capítulo por ser tomado como um meio efetivo para o desenvolvimento do sujeito-leitor, entendido como alguém com formação para produzir de sentidos, de modo a evitar preconceitos e exclusões culturais e promover o respeito à diversidade cultural e à acolhida do outro e suas respectivas visões de mundo e ideologias.

Trata-se, assim, de um agir em contexto escolar comprometido com o desenvolvimento da reflexão crítica mediante o diálogo entre sujeitos e culturas, por isso há a necessidade de o professor atuar como agente interculturalista.

Após a análise do livro didático *Brasil Intercultural*, selecionado para ilustrar como o trabalho desse mediador sociocultural pode ser subsidiado, confirmamos que as atividades de leitura encontradas no livro didático podem funcionar como um "gatilho" para a interculturalidade e motivar as interações entre os sujeitos escolares. Contudo, o trabalho com leitura em perspectiva discursiva e crítica ainda requer do professor a adaptação e/ou ampliação das propostas didático-pedagógicas para que sejam discutidas as proximidades e diferenças culturais, bem como sejam problematizadas das condições de produção dos discursos e tenham voz os sujeitos sociais que costumam ser excluídos ou subjugados nas relações de poder.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOHN, Hilário I. Linguística Aplicada brasileira: o espaço da voz do leitor e do escritor na pesquisa sobre leitura e escritura. *In*: Congreso Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo, 8, **Actas** [...]. San Pedro: Universidad de Costa Rica, 2016. p. 42-57.

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 Asia, 2001.

CORACINI, Maria José R. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, Mercado de Letras, 2007.

DINIZ, Leandro R. A.; STRADIOTTI, Lúcia M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 265-304.

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de Línguas**. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas: Pontes. 1999.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". *In*: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p.119-154.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (orgs.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355- 378.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOREIRA, Aline; BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Giselle Nunes de. Coordenação Edleise Mendes. **Brasil Intercultural**: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ciclo básico, níveis 1 e 2. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [1975] *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Tradução: Péricles Cunha. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-84.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua** – currículo, leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

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

Patricia Alejandra Faúndez Ríos

Introdução

Entre as vantagens de saber uma língua estrangeira (doravante LE) no mundo interconectado e globalizado no qual estamos inseridos, destacamos a possibilidade de comunicação com pessoas em diferentes partes do mundo, de estudo em outros países e a localização de ofertas de trabalho em diferentes campos ou empresas. Em relação a esse último aspecto, notamos que no Chile – país a partir do qual esta reflexão é organizada – já é quase uma obrigação saber inglês no campo profissional, por exemplo, pois esse conhecimento vem se tornando um requisito obrigatório inclusive em alguns *call centers*. Na área da educação, observamos que a proficiência nessa língua é exigida pelos cursos de pós-graduação. Também verificamos a existência de uma grande quantidade de institutos de línguas no país que trabalham na modalidade presencial, semipresencial e *online,* visando a atender às várias necessidades dos estudantes, bem como de plataformas e aplicativos que surgem continuamente a fim de atender às variadas demandas.

Especificamente, no caso do Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), notamos que essa língua está cada vez mais presente nas relações comerciais e institucionais e, inclusive, consta no currículo de cursos livres de algumas universidades, como a Pontifícia Universidade Católica do Chile, a Universidade do Chile e a Universidade de Santiago do Chile; além de compor alguns currículos na área de hotelaria e turismo (FAÚNDEZ RÍOS, 2019). Apesar disso, ainda não existe um curso profissional no país para quem quer se especializar em didática do ensino de português.

Essa insuficiência ocorre apesar de haver acordos bilaterais existentes entre ambos os países e de o Chile estar integrado ao MERCOSUL, à Cooperação Sul-Sul e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além desses vínculos firmados no século XX, em 2018, o Brasil foi o principal parceiro comercial do Chile na América Latina, conforme o Ministério das Relações Exteriores do Brasil. De fato, o intercâmbio comercial bilateral foi de cerca de US$ 8,3 bilhões em 2019. Salientamos ainda que o Brasil concentra o maior estoque de investimentos externos chilenos no mundo, com cifras que ultrapassam os US$ 35 bilhões em estoques. No setor turístico, em particular, segundo a Diretoria Nacional do Serviço Nacional de Turismo, nos últimos cinco anos, incrementaram-se em cerca de 50% a chegada de turistas brasileiros no país, confirmando uma tendência observada desde 2017, ano em que esses turistas tiveram uma participação de mais de 10% das divisas totais do Chile.

Com base nas cifras mencionadas, entendemos que a importância das relações comerciais existentes entre Brasil e Chile deveria ser considerada pelo Ministério da

Educação e pelas instituições de ensino superior chilenas, especialmente aquelas vinculadas ao turismo, para uma especial atenção ao ensino de PLE no Chile. Porém, permanece um vácuo no desenvolvimento científico na área, gerando várias carências, entre elas as de pesquisas em humanidades, educação e, particularmente, em Tradução e Letras, visto que em 2021 apenas dois programas de Doutorado em Letras no país ofereciam vagas, sendo que ambos focalizam apenas no ensino de espanhol.

Soma-se a isso a falta de políticas linguísticas por parte das autoridades e dos Ministérios de Relações Exteriores e da Educação. Reconhecemos que alguns esforços foram empreendidos mais recentemente, pois, em 2018, foram publicados os primeiros livros de português elaborados no Chile, mas não estão à venda ao público em geral, já que foram produzidos por um instituto de línguas privado, que permite apenas adquiri-los no momento da inscrição em um dos níveis de português da própria instituição.

Esses dados confirmam a existência do interesse pelo ensino-aprendizagem de PLE no Chile, mas isso é acompanhado da ausência de ações específicas na formação de profissionais, o que reforça a necessidade de desenvolvimento na área, tanto em relação à produção científica e à oferta de disciplinas de PLE em diferentes cursos quanto à produção e circulação de seus materiais didáticos.

Diante dessas lacunas, buscamos refletir acerca do ensino do PLE voltado para as necessidades específicas dos estudantes que precisam usar o português no seu cotidiano, examinando, mais especificamente, os tipos de

atividades que são encontrados nos livros didáticos de PLE dirigidos às situações de trabalho da área de negócios e relações comerciais.

Este texto está organizado em três partes: apresentamos algumas questões essenciais para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira; realizamos uma breve revisão de literatura em torno do conceito de tarefa; procedemos a uma análise que visa a destacar como as tarefas são propostas no livro didático de PLE *Panorama Brasil - Ensino do português do mundo dos negócios*, editado e publicado no Brasil em 2006.

Três aspectos centrais para o ensino-aprendizagem de PLE

Nesta seção, ressaltamos três aspectos centrais que estão vinculados ao ensino de PLE: 1) a concepção de língua e de linguagem que sustenta as práticas didático-pedagógicas; 2) as relações constitutivas das práticas de ensino-aprendizagem; 3) o conceito de tarefa. Em relação à concepção de língua/linguagem, entendemos que ela está sempre ligada a uma posição política, ainda que não deliberada, do docente frente ao ensino de línguas, pois sustenta todas as atividades pedagógicas, desde a criação de um projeto didático até os tratamentos dos conteúdos em sala de aula.

Com Bakhtin e o Círculo, concebemos a língua como uma construção fundada na interação social, assumindo uma perspectiva dialógica da linguagem, na qual os enunciados surgem como ações de linguagem responsivas ao outro. Conforme Volóchinov, que integrou o Círculo de

Bakhtin, o enunciado concreto é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, assim, mesmo em situação de ausência de um interlocutor delimitado, há uma imagem do outro que está em interação com cada um e participa de seu dizer. Em seus termos:

> [...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, destaque do autor).

Considerando que os discursos são sempre produzidos para alguém, sustentamos que o ensino e a aprendizagem de línguas deveriam ter em vista a interação entre os participantes da comunicação, para possibilitar aos estudantes a vivência com a nova língua e condições para participar de diferentes situações comunicativas.

Quanto à metodologia de ensino de PLE, conforme nossa própria experiência em diferentes circunstâncias de ensino e aprendizagem, observamos que, no Chile, continua prevalecendo uma abordagem tradicional alinhada às visões estruturalista da língua e behaviorista do sujeito, nas quais a forma da língua é privilegiada em detrimento do sentido dos enunciados e o estudante é um sujeito que repete exercícios de maneira passiva em vez de construir seu conhecimento de forma ativa. Nesse sentido, ainda hoje são utilizadas as listas de palavras para ampliar o vocabulário, memorização de elementos linguísticos, atividades de diálogo simulado composto por frases artificiais propostas pelos autores do livro didático. Tais

exercícios possibilitam mobilizar a gramática normativa e o bem falar e escrever a partir da repetição e assimilação de estruturas, como Coracini (2011, p. 157) destaca:

> [...] fomos formados para compreender que a aprendizagem de uma língua se reduz à aquisição, ou melhor, à assimilação de um certo número de formas linguísticas especialmente escolhidas conforme o nível e quem se encontra o aluno ou a aluna, tornando possível a ele ou a ela atingir um patamar cada vez mais sofisticado de comunicação com os nativos.

Se considerarmos, contudo, que "a aprendizagem da língua estrangeira se dá antes pelo envolvimento do aluno com diferentes situações de interação do que pelo estudo pormenorizado de regras gramaticais da língua" (RODRIGUES; MANTOVANIA; RICARDI, 2009, p. 296), percebemos que o tipo de formação citado por Coracini (2011) se coloca em oposição ao ensino-aprendizagem da língua/linguagem em perspectiva interacional e comunicativa.

Assim, entendemos ser indispensável superar o ensino tradicional restrito ao estudo da gramática normativa da língua para dar lugar a um ensino focalizado nas necessidades profissionais dos indivíduos em associação com as atividades comunicativas cotidianas. Como o conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino da língua, é importante considerar no projeto didático a finalidade de estudo e as práticas de mediação sociocultural da língua (SERRANI, 2005, p. 29), para que as "instâncias concretas de uso" sejam também atendidas (WIDDOWSON, 2005, p. 82).

Para tanto, propomos que a compreensão oral, produção oral, produção escrita e compreensão escrita sejam integradas às necessidades dos estudantes de turismo, hotelaria, cozinha, a fim de que o aprendiz de língua portuguesa participe de práticas contextualizadas, possam desenvolver capacidades comunicativas e comportamentos linguísticos adequados a cada situação de uso da linguagem em sociedade, evitando estar preso apenas aos elementos formais de uma língua (WIDDOWSON, 2005).

Concepções de tarefa no livro didático de PLE

Segundo Diniz (2010, p. 152-158), que fez um levantamento da produção editorial brasileira desde o ano 1954 até o ano 2006, foram apenas 28 os livros de PLE produzidos no Brasil. Assim, podemos confirmar que a elaboração dos livros didáticos não é muito elevada, inclusive em um dos países que tem o português como língua nacional e oficial.

Quanto à circulação do livro didático, percebemos nas escolas chilenas de idiomas que, por vezes, os professores de PLE são obrigados a utilizar um determinado livro didático, ligado a uma certa tradição de ensino, sem que seja considera a carreira ou a finalidade dos estudos, pois os livros didáticos são tomados como a principal fonte de conhecimentos e como um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 2011a). Pudemos perceber também que, em muitas ocasiões, a habilidade de leitura, exigida inclusive no exame do final de curso, costuma ser tomada como uma atividade mecanizada, que consiste basicamente no reconhecimento de informações explícitas no

texto com vistas à cópia de informações, sem envolver uma compreensão crítica e, portanto, uma reflexão acerca do conteúdo (GRIGOLETTO, 2011b, p. 81). Nessas circunstâncias, os textos se tornam descontextualizados, como explica Grigoletto (2011b, p. 84):

> A tendência do LD é transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente (quando se trata de textos autênticos de outras fontes) e consequente desistoricização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno [...]. O texto fica reduzido a um conjunto de palavras e frases, com sentido prefixado e sem qualquer relação com a vida do aluno-leitor.

Quando as cargas cultural, ideológica, histórica e social são apagadas dos textos, o diálogo intercultural entre leitor e autor é comprometido. Como Grigoletto reforça, o livro didático se torna um espaço fechado de sentidos, além de impor o que deve ser acatado pelo professor e pelos estudantes, que ficam presos aos conteúdos apresentados no material e submetidos às propostas encontradas neles (GRIGOLETTO, 2011b). Esse processo segue da educação básica à universidade, por isso muitos estudantes acham que a forma correta de estudar é acatar e aceitar, sem questionar os conteúdos, pois não aprenderam a refletir e analisar criticamente a produção textual, mas a se submeter a avaliações, o que é reforçado por Rodrigues, Mantovania e Ricardi (2009, p. 284), quando dizem: "podemos perceber que a maioria dos livros didáticos de PFOL concebe a leitura, da mesma forma como a compreensão oral, não como uma habilidade a ser trabalhada e ensinada, mas simplesmente avaliada".

Com vistas à superação dessa realidade e à promoção do percurso metodológico ação – reflexão – ação, Mendes (2012, p. 374-375) sugere:

> [...] que os materiais promovam experiências de contato entre os mundos culturais em interação, seja através do incentivo ao confronto positivo de modos de ser e de viver em sociedade, através da condução de atividades que visem esse fim, seja através dos conteúdos e temas que são explorados, inclusive os metalinguísticos.

Quando os professores organizam as práticas pedagógicas dessa maneira, possibilitam aos estudantes realizarem trocas de experiências culturais em sala de aula, mesmo se o livro didático dificultar isso em razão da restrição gerada pela concepção estruturalista que lhe for subjacente, pois recuperam as situações cotidianas e suas reais necessidades. Há, nesse caso, um alinhamento das práticas à abordagem comunicativa, definida como a que sistematiza a aprendizagem com base em tarefas ou atividades de interesse ou necessidade do estudante.

Ao proporcionar que a língua estrangeira seja utilizada com base em experiências significativas de comunicação, mais próximas às que os estudantes encontraram fora da sala de aula, os professores favorecem o desenvolvimento de "competências comunicativas", constituídas: 1) pela competência gramatical, que diz respeito ao conhecimento de regras gramaticais da língua estrangeira; 2) pela competência sociolinguística, que está associada às regras de uso da língua estrangeira; 3) pela competência discursiva, que possibilita a expressão coesa e coerente; 4) pela competência estratégica, que exige atenção

aos aspectos funcionais da língua/linguagem, segundo Canale e Swain (1980). Desse modo, o estudante pode perceber como o uso de uma língua estrangeira em contextos variados é uma atividade ampla que requer a articulação de vários tipos de conhecimento e, particularmente, das finalidades das ações de linguagem.

Atentar para as finalidades auxilia a entender quais tarefas precisam ser cumpridas em cada situação. Ellis (2003), um dos precursores do ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT), explica que os estudantes desenvolvem a competência comunicativa na língua estrangeira quando vivenciam a língua tal como é usada na comunicação. Nesse sentido, os contextos escolares precisam criar possibilidades de uso da língua estrangeira, e as tarefas são favoráveis a isso, pois um de seus objetivos é proporcionar a produção de enunciados comunicativamente efetivos, por meio da aplicação de recursos da língua em situações comunicativas específicas (ELLIS, 2003).

Esse autor ainda afirma que não há pleno acordo em torno do conceito de tarefa, mas há características comuns que são compartilhadas por diversos autores da área. Para Prabhu (1987 apud ELLIS, 2003, p. 4), a tarefa pode ser entendida como uma atividade que requer raciocínio para alcançar um objetivo específico. Para Skehan (1996 apud ELLIS, 2003, p. 4), a tarefa é uma atividade focada no significado e que exige uma relação com o mundo real. Bygate, Skehan e Swain (2001 apud ELLIS, 2003, p. 4), adicionalmente, explicam que a tarefa é uma atividade com foco no significado e com um objetivo definido. Como essas três definições são um tanto genéricas, resolvemos buscar outros trabalhos teórico-práticos para compor referências que permitam analisar os livros didáticos de PLE em circulação.

Breen (1989) nos forneceu uma explicação que orientou a perceber quais atividades didáticas podem ser identificadas como tarefa. Trata-se de:

> [...] um plano estruturado para o fornecimento de oportunidades para o aperfeiçoamento do conhecimento e capacidades envolvidas numa nova língua e no seu uso durante a comunicação. [...] Um exercício prático simples e breve é uma tarefa, e também são planos de trabalho mais complexos e abrangentes que requerem comunicação espontânea de significado ou a resolução de problemas de aprendizagem e comunicação. [...] (BREEN, 1989, p. 187, tradução nossa)[53].

A orientação de Breen para a composição dos exercícios também nos fez buscar entender quais podem ser as funções dos estudantes na realização das tarefas, o que foi aprofundado por Nunan (2002 apud ELLIS, 2003, p. 4, tradução nossa):

> Uma tarefa comunicativa em sala de aula implica que os aprendizes compreendam, manipulem, produzam ou interajam na língua-alvo, enquanto sua atenção está, principalmente, focada mais no significado do que na forma. A tarefa também deve ter um senso de completude, sendo capaz de se manter autônoma como um ato de comunicação em si mesmo[54].

53. No original: "[...] a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication. [...] A simple and brief practice exercise is a task, and so also are more complex and comprehensive workplans which require spontaneous communication of meaning or the solving of problems in learning and communicating. [...]".

54. No original: "A communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right" (NUNAN, 1989 apud ELLIS, 2003, p. 4).

Entender que a tarefa é em si um ato comunicativo é retomada por Ellis na definição elaborada pelo próprio autor:

> Uma tarefa é um plano de trabalho que requer dos aprendizes o processamento da língua pragmaticamente para alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional foi transmitido apropriado ou corretamente. Para tanto, os aprendizes deverão dar atenção principal ao significado e fazer uso de recursos linguísticos, embora a elaboração da tarefa possa predispô-los a escolher formas particulares. A tarefa visa a resultar na língua em uso por uma semelhança, direta ou indireta, com a forma em que a língua é usada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos[55] (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa).

Nesse trecho, Ellis (2003) ressalta que a complexidade de uma tarefa pode causar dificuldade para o professor ou mesmo o pesquisador perceber exatamente como ela pode ser apresentada nas práticas de sala de aula. Widdowson (1998) responde a essa inquietação da seguinte maneira:

55. No original: "A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes" (ELLIS, 2003, p. 16).

> [...] o que distingue uma tarefa de um exercício não é a 'forma' em oposição ao 'significado', mas sim o tipo de significado envolvido. Enquanto a tarefa está preocupada com o 'significado pragmático', [...] o exercício tem em vista o 'significado semântico'[56] (WIDDOWSON, 1998 apud ELLIS, 2003, p. 3, tradução nossa).

Em síntese, a partir das explicações formuladas por diferentes autores, reconhecemos que a tarefa está focada no significado dos enunciados na prática e no uso em sociedade. A isso Ellis (2003, p. 9-10) adiciona que há certos fatores que podem nos permitir delimitar qual atividade é uma tarefa: 1) constitui um plano de trabalho; 2) envolve um foco primário no significado; 3) implica processos de uso da língua no mundo real; 4) pode envolver qualquer das quatro habilidades da língua; 5) envolve processos cognitivos; 6) tem um resultado comunicativo definido.

Essas características são tomadas como critérios para a análise de uma tarefa localizada em um dos quatro livros didáticos de PLE apresentados na próxima seção.

Análise de tarefas identificadas em um livro didático para fins específicos

Com o objetivo de ilustrar a discussão que propomos com base nos critérios reunidos por Ellis (2003), selecionamos tarefas reunidas em uma parte do livro *Panorama Brasil*, por incluir atividades específicas para a área de negócios.

56. No original: "[...] what distinguishes a task from an exercise is not 'form' as opposed to 'meaning', but rather the kind of meaning involved. Whereas a task is concerned with 'pragmatic meaning' [...], an exercise is concerned with 'semantic meaning'" (WIDDOWSON, 1998 apud ELLIS, 2003, p. 3).

A Unidade Didática 1 da obra didática, intitulada "Agronegócios", apresenta no parágrafo introdutório da primeira tarefa o seguinte enunciado:

> A organização de uma logística apropriada a cada produto é sempre uma questão-chave que busca aprimoramentos constantes em qualquer empresa de fornecimento de materiais. Estude os casos abaixo e procure saídas viáveis para os problemas apresentados (DE PONCE, BURIM; FLORISSI, 2006, p. 14).

Nesse enunciado, a informação de entrada reúne os dados que podem permitir aos estudantes realizar a tarefa. Trata-se de uma contextualização para a tarefa que será exposta logo depois. Em outras partes do livro, esse tipo de informação de entrada abrange o contexto sócio-histórico, geográfico ou temporal da tarefa, e não apenas os dados mais básicos. De maneira geral, a informação de entrada pode auxiliar os estudantes a assumir o papel de um trabalhador da área de logística, para que consigam identificar "saídas viáveis" para as situações que ainda serão delimitadas. Encontramos nesse enunciado introdutório um esforço em vincular a tarefa do livro didático com muitos outros contextos existentes fora da sala de aula, no uso efetivo da língua, como propõem Nunan (2002), Candlin (1987) e Ellis (2003).

A segunda parte da tarefa corresponde aos procedimentos metodológicos necessários para efetivar a atividade comunicativa:

a. Editora de livros didáticos ganha concorrência para distribuir os seus livros para escolas de ensino fundamental em toda a região amazônica brasileira. A entrega deve ser feita no mês de outubro para uso no ano letivo seguinte.

PROBLEMA: Haverá necessidade de se usar barcos, já que muitas escolas ficam em regiões alcançadas apenas por vias fluviais.

b. Produtora de ovos vende os seus produtos à empresa que utilizará apenas a gema e a clara na fabricação de biscoitos e bolos. Para ganhar o contrato, compromete-se a recolher as cascas e a repassá-las a uma empresa de fertilizantes naturais que fica a mil quilômetros da fábrica de biscoitos.

PROBLEMA: a retirada deve ser feita no prazo de 12 horas após a quebra dos ovos, em caminhões fechados. As cascas devem ser lavadas antes da entrega final. O fornecedor do serviço de lavagem ainda não foi encontrado.

c. Empresa situada no interior de Tocantins especializa-se na fabricação de perucas com cabelos naturais. A coleta de cabelos deve ser feita em todo o país e, para otimizar a linha de produção, a entrega deve ser feita nos mesmos dias a cada dois meses.

PROBLEMA: Não há um bom controle da coleta de matéria-prima que se origina precariamente em salões de cabelereiros ou em entidades de voluntariado de apoio a portadores de câncer. (DE PONCE, BURIM; FLORISSI, 2006, p. 14-15).

Cabe destacar, antes da análise da tarefa, que o livro *Panorama Brasil* possui uma metodologia "apoiada em tarefas", conforme os apontamentos de Ellis (2003, p. 27), mas não se restringe a elas, uma vez que inclui outros tipos de atividades. Ao observar a tarefa (a), em primeiro lugar, notamos que nela se identificam todas as características que determinam uma atividade como tarefa, conforme Ellis e Widdowson. A própria divisão da tarefa em três partes permite perceber que as atividades comunicativas podem ser diferentes dentro de um mesmo campo e reforça a relevância que o agronegócio tem no Brasil.

Segundo o Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA), o agronegócio é entendido como a área responsável pelos insumos e pela produção agropecuária, pela agroindústria e pelos agrosserviços. O CEPEA[57] informou que no ano 2020 houve crescimento recorde do agronegócio brasileiro no Produto Interno Bruto (PIB). Essa tendência se manteve, visto que, no primeiro trimestre do 2021, houve crescimento de 5,35%. O centro de estudos confirma, no relatório relativo ao primeiro trimestre de 2021, que "a participação do agronegócio no PIB total pode ultrapassar os 30% em 2021" (CEPEA, 2021, p. 13). Tudo isso justifica a opção dos autores em formar um trabalhador da indústria agropecuária, em função do destaque que esse setor tem e dos desdobramentos culturais que podem ser observados em função desse crescimento ininterrupto.

Em segundo lugar, ressaltamos o empenho dos autores em aproximar as atividades propostas às situações profissionais com as quais os estudantes poderiam se depa-

57. Para obter mais informações, acesse o website: https://cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx. Acesso em: 09 nov. 2022.

rar fora da sala de aula, caso ocupassem postos de destaque nas empresas. Em vista disso, podemos afirmar que nas situações descritas em (a), (b) e (c) as situações são plausíveis, contextualizadas desde a parte introdutória e possibilitam antecipar por parte do estudante o que é esperado dele, apesar da complexidade da tarefa.

Identificamos certa homogeneidade nos papéis que os estudantes devem assumir nas tarefas, pois os enunciados não consideram a adaptação a cargos variados. Em empresas associadas a transporte de produtos, diferentes funções nos escritórios ou no manuseio dos transportes são essenciais, mas as tarefas estão direcionadas apenas às pessoas que podem assumir altos cargos em cada uma das situações-problema, ou seja, a heterogeneidade de funções sociais não foi considerada na composição da tarefa.

Além disso, a análise pormenorizada de cada problema indica que nem sempre um estudante latino-americano, oriundo de um país de fala hispana, conseguiria cumprir a tarefa sem dificuldade, especialmente na orientação (c), pois, em geral, um estudante estrangeiro não estará familiarizado com o Estado de Tocantins e muito menos com a geografia do lugar para conseguir realizar a tarefa adequadamente. Consideramos que a realização dessa tarefa exigiria o planejamento de uma pré-tarefa, que possibilitasse reconhecer as características de tal região antes de analisar o problema descrito. Assim, a preocupação do professor em favorecer a compreensão das situações comunicativas próprias da realidade brasileira exigiria dele o planejamento pré-tarefas para cada situação, considerando as dificuldades específicas de cada uma delas.

No caso do problema incluído em (a), é possível que os estudantes não conheçam muitos dados relativos à região amazônica nem como funcionam as vias fluviais, sendo preciso reunir materiais de apoio às propostas do livro didático, como vídeos, mapas, imagens, depoimentos de pessoas locais etc. Também seria interessante discutir tudo o que está relacionado ao transporte de produtos nessa região, bem como as condições ambientais próprias da região amazônica. Desse modo, os estudantes poderiam pensar, por exemplo, na embalagem mais adequada para que os livros não fossem danificados, considerando o funcionamento específico do transporte fluvial no Brasil em contraste com outros países sul-americanos.

No Chile, por exemplo, em 2019, conforme a Subsecretaria de Transportes e o seu observatório logístico, 71% das importações ocorreram a partir de dois portos, não há a diversidade de condições que se observa no Brasil. Embora seja enorme a importância do transporte fluvial no Chile – nesse mesmo ano foram exportadas 23.439.567 toneladas de produtos –, o território é bastante distinto. No Brasil, conforme dados da Marinha, em 2017, estima-se que só no Amazonas 1,5 milhão de carga foi transportada no ano. A comparação entre a importância do transporte fluvial de carga em ambos os países, por exemplo, possibilitaria aprofundar aspectos que constituem os estudos de interculturalidade, além da aprendizagem de aspectos vinculados à língua em uso em cada sociedade.

Finalmente, se considerarmos a atividade como um todo, podemos classificá-la, de um lado, como uma tarefa do mundo real, conforme Nunan (2002), posto que isso estava presente desde a contextualização do agronegócio; de

outro lado, na classificação criada por Willis (1996 apud ELLIS, 2003), a tarefa descrita estaria dentro da chamada perspectiva de resolução de problemas. Segundo Willis e Willis (2007), tarefas de resolução de problemas são as que convidam o estudante a oferecer alternativas para as situações de vida, por isso costumam motivá-lo a participar de discussões e engajar-se nas atividades de escrita.

Conclusão

Neste trabalho, quisemos refletir acerca das possibilidades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa com foco específico, com base na análise de tarefas encontradas em livro didático de PLE. Para tanto, partimos da concepção de língua/linguagem do professor, uma vez que essa noção permeia todo o trabalho docente, retomamos o perfil da abordagem comunicativa de línguas para que tivéssemos base para discutir como o trabalho com tarefas com fins específicos pode ser realizado quando se quer formar estudantes que atuam na área do turismo e de negócios, por exemplo.

Aproveitamos esta oportunidade também para retomar as principais definições de tarefas, recuperando as perspectivas apresentadas pelos expoentes da área de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), buscando demarcar os pontos comuns entre eles.

A fim de apresentar um breve exercício analítico de uma tarefa, selecionamos materiais encontrados no livro didático *Panorama Brasil*, por se tratar de um trabalho alinhado às concepções teóricas reunidas neste texto e

ao campo de negócios. Tendo em vista a tarefa examinada, pudemos ilustrar as potencialidades do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e observar que há uma certa homogeneidade nos papéis selecionados pelo livro didático, visto que os estudantes devem assumir posições de destaque em cada uma das situações, sendo necessárias, portanto, adaptações por parte dos professores que querem atender a um público mais amplo de estudantes.

Também percebemos que as tarefas propostas nos livros didáticos para fins específicos possibilitam desenvolver as competências comunicativas dos estudantes, posto que estão vinculadas a situações profissionais concretas no campo dos negócios. Ressalta-se ainda que as tarefas estão alinhadas à abordagem comunicativa, por estarem fundadas em necessidades sociais e possibilitarem as interações entre os estudantes.

Por fim, em relação ao livro didático *Panorama Brasil*, compreendemos que as propostas baseadas em tarefas são favoráveis à aprendizagem da língua em uso e as práticas contextualizadas de ensino-aprendizagem e podem se tornar significativas para os estudantes.

Embora tenhamos discutido brevemente as questões reunidas neste capítulo, pensamos ter sido possível demarcar o quanto os professores são essenciais no ensino de PLE e como esse tipo de trabalho ainda é desafiador, uma vez que os recursos disponíveis são limitados e, quando encontrados, exigem inúmeras adaptações.

Referências

BREEN, Michael P. The evaluation cycle for language learning tasks. *In*: JOHNSON, R. K. (ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 187-206.

BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter; SWAIN, Merrill (eds.). **Researching Pedagogic Tasks**: Second Language Learning, Teaching and Testing. New York: Pearson Education Limited, 2001.

CEPEA. **Impulsionado por ramo agrícola, pib do agronegócio cresce 5,35% no 1º trimestre de 2021.** 2021. Disponível em: https://cepea.esalq.usp.br/upload/kceditor/files/dtec.pib_mar_2021.10jun2021vf-1(1).pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

CANALE, Michael; SWAIN, Merril. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, Christopher. Toward task-based learning. *In*: CANDLIN, C.; MURPHY, D. **Language learning tasks**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1987. p. 5-22.

CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 2011. p. 152-157.

DE PONCE, Harumi; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna. **Panorama Brasil:** ensino do português do mundo dos negócios. São Paulo: Editora Galpão, 2006.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas** – A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

ELLIS, Rod. **Task-based Language Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra. **Concepções de tarefa no livro didático de português como língua estrangeira para profissionais da área de turismo e hotelaria**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 2011a. p. 67-77.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de LE: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 2011b. p. 79-91.

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

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **República do Chile**. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/republica-do-chile. Acesso em: 12 jun. 2021.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Tradução: María González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 2002 [1989].

OBSERVATORIO LOGÍSTICO - SUBSECRETARIA DE TRANSPORTE. **Dato principal para último año de registro - importación y exportación último año**. Disponível em: https://www.observatoriologistico.cl/transporte-mar%C3%ADtimo/carga/?id=5d719224d2c6f-200291103ff. Acesso em: 12 jun. 2021.

PRABHU, Nagore S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

RODRIGUES, Leando, MANTOVANIA, Lúcia, RICARDI, Matilde. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas**.** *In*: DIAS, Reinildes, LOPES, Vera (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 284-296.

SKEHAN, Peter. Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction. *In*: WILLIS, J.; WILLIS, D. (eds.), **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann. 1996. p. 17-30.

SERNATUR. **Chile busca cautivar a brasileños con nuevas experiencias turísticas este 2019**. Disponível em: https://www.sernatur.cl/chile-busca-cautivar-a-brasilenos-con-nuevas-experiencias-turisticas-este-2019/. Acesso em: 10 jun. 2021.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005 [1978].

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. **Doing task-based teaching**. China: Oxford University Press, 2007.

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 ministrada 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 Languague 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).


EditoraUFS